ROK III. 1 PAŹDZIERNIK 1931 r. Nr. 4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

B. SUCHODOLSKI.

IDEA POSTĘPU
(Dokończenie).

4.

Oświecenie zdyskontowało renesansowe stanowisko. Rozwinęło i utrwaliło te zasady, dzięki którym wiara w postęp zyskała charakter niewzruszonego i dobroczynnego dogmatu. Renesans zwrócił oczy ludzkie na ziemię — oświecenie postanowiło przebudować ją według ludzkiego planu. Ośrodkiem wszystkiego miał być człowiek. Była to stara, jeszcze średniowieczna zasada. Ale wówczas, król stworzenia, człowiek, był poddanym Bogu; teraz miał być panem absolutnym. Czemże jest bowiem świat? Czem jest zastana przez nas rzeczywistość? Czem istniejący układ stosunków? Wszystko to jest albo produktem sił przyrody, albo wynikiem ludzkiego współżycia. Z przyrodą zaś wolno człowiekowi walczyć, by ją opanowywać i do woli swej naginać. To zaś, co przodkowie stworzyli, wolą potomnych może być zmienione. Ani przyroda, ani ludzkość — jedyne źródła bytu — nie nadają mu, w oczach naszych, powagi nietykalności. Nietykalność bowiem wymaga istnienia jakiegoś Prawa głoszącego, że tak, a nie inaczej, być powinno. Dla średniowiecza rzeczywistość była właśnie wyrazem prawa. To prawo zależało od Boga. Człowiek ustosun-

kowujący się do rzeczywistości — czynił to nietylko w kategorjach własnej siły, ale również liczyć się musiał z powinnością. Rzeczywistość nie była — jak teraz dla oświecenia — wyłącznie przedmiotem oporu i terenem dowolnej działalności, była polem moralnej pracy a często i moralną instancją. Nie wszystko wolno było w niej zmieniać. Człowiek miał prawo korzystać z niej tylko według określonego porządku. Z czasem idea boskiego ładu ustąpiła miejsca konsekwentnemu humanizmowi: uzależnianiu wszystkiego od człowieka. Nieograniczona plastyczność rzeczywistości — oto dogmat oświecenia. Wszystko, zawsze i wszędzie może być zmieniane. Zmiana zaś wszelka jest funkcją siły i pragnień człowieka.

Siłą człowieka jest jego rozum. Pragnieniem — szczęście. Szczęście zaś największe dla człowieka, tłomaczy jeden z filozofów oświecenia, Holbach, polega na istnieniu możliwie największej obfitości przedmiotów wywołujących jego rozkosz, oraz na największej swobodzie w korzystaniu z nich. Pożądanie szczęścia i wiara w zdobywczy rozum przenikają ideologję oświecenia.

Dlatego to racjonalizm powołany został przez oświecenie do uporządkowania i zreorganizowania życia ludzkiego. Odznaczył się on tem przedewszystkiem, iż z wielką łatwością tworzył projekty reform, oraz tem, iż potrafił surowo i bezapelacyjnie sądzić przeszłość. Kto bezgranicznie ufa rozumowi własnemu, ten wie gdzie jest prawda i na czem polega błąd. Czuje wyższość swą nad przodkami i nad nieświadomością współczesnych, a jako zadanie życia wysuwa szerzenie znajomości prawdy i obalanie przesądów. W ten sposób racjonalizm wytwarza jednolitą miarę wartości kultury. Jeszcze wiek XVII błąkał się szukając odpowiedzi na różne pytania: czy jest postęp w dziedzinie sztuki? czy jest w dziedzinie nauki? czy rządzi w dziedzinie społecznej? Oświecenie sprowadza wszystko do jednego mianownika: do świata. Tam zaś, gdzie jedna jest tylko miara, nie mogą istnieć rzeczy różnorodnej, nieporównywalnej wartości. Wszystko musi i może być ułożone w szereg; każda rzecz jest niższą, wyższą, lub taką samą jak inna. Ten sposób ujmowania zjawisk głęboko przeniknął do naszej umysłowości. Dziś jeszcze zestawiając ze sobą zjawiska wzbrania-

my się często uznać, iż są one zasadniczo różne i że żadnego sądu o wyższości jednego z nich ponad inne wydać nie możemy. Jakiż styl w sztuce najpiękniejszy? Jaka cywilizacja najwyższa?

Racjonalizm oświecenia dokonywując unifikacji miar uznał postęp świata, widziany okiem umysłu osiemnastowiecznego człowieka, za istotny i jedyny postęp świata. Ale gdy się zachwieje wiara w słuszność tej unifikacji, spostrzeże człowiek, iż obok rzeczy wyższych i niższych, doskonalszych i gorszych, są również rzeczy różnorodne i równowartościowe, nieporównywalne, w sobie samych mające skalę doskonałości. Wówczas zachwieje się również doktryna postępu. Nie pionem, ale płaszczyzną o wielu różnorodnych pionach okaże się rzeczywistość.

Jednokierunkowemu ujęciu i ocenie przeszłości przez oświecenie odpowiada jednokierunkowa projekcja przyszłości.

Przesądy mają ustąpić przed światłem rozumu. Walka z niemi jest trudna i długa. Musi być jednak zwycięska. Walka ta dopiero rozpoczęta; ludzkość — mówił Kant — dopiero wychodzi z okresu niemowlęctwa, jeszcze nie żyje w oświeconej epoce, dąży do niej dopiero. Rozum, dostrzegając przesądy: w życiu społecznem, politycznem, moralnem, religijnem, stwarza obraz wolnego od przesądów społeczeństwa.

Condercet powiada: „nadzieje nasze co do przyszłości rodzaju ludzkiego dadzą się sprowadzić do trzech zasadniczych punktów: zniszczenie nierówności między narodami, postęp równości w obrębie każdego narodu, i wreszcie istotne doskonalenie się człowieka". Ideał to odległy — ale nie złudny. Gdyby był złudą — złudną byłaby wiara w rozum. Skoro więc wizja ta musi się spełnić, a nie może się spełnić w tej chwili teraźniejszej siłami jednego pokolenia, to ufać trzeba w pomoc i dopełnienie dzieła przez potomnych. Tę wiarę wyraża idea powszechnej kooperacji ludzkości: przezwyciężając czas i przestrzeń łączą się i wspomagają ludzie w pracy nad wspólnem szczęściem. Wiara w postęp jest rękojmią przyszłego zaspokojenia żądzy szczęścia.

Ale w tak postawionej sprawie kryje się głęboko niesprawiedliwa teorja dziejów. Jeśli bowiem rozwój życia ludzkości

na ziemi dąży od cierpienia do szczęścia, to każde późniejsze pokolenie, przychodząc później na świat, wygrywa dobry los. W niczem od woli jednostki niezawisły los każe jej żyć w określonym czasie, odmierzając jej wyznaczoną dla tej epoki miarę cierpienia i radości. Dlaczego mamy być szczęśliwsi, niż przodkowie i czemu nieszczęścia nasze mają być większe niż te, które dotkną potomnych? Czy nie jest sprawiedliwszą, bardziej ludzką i głębiej moralną wiara, że szala cierpień i radości nie zależy od czasu, że rodząc się później nie wygrywamy lepszego losu, że przychodząc na świat wcześniej mamy te same, co potomni, możliwości?

Różnice zachodzące między temi dwoma stanowiskami ujawniają się wyraźniej w zakresie normatywnym. Oświecenie, stwierdzając, iż każde pokolenie korzysta z prac i zdobyczy poprzedników, usprawiedliwia to nasze życie na cudze konto, wówczas tylko, gdy odziedziczone dobra wzbogacimy i przekażemy potomnym. Nazywa się to spłatą długu zaciągniętego w społeczeństwie. Ta spłata jest moralnym obowiązkiem człowieka. Uświadomienie tego ma być szkołą altruistycznego wyrzekania się własnych przyjemności dla dobra innych. Ta jednak teorja nadająca moralną wartość jedynie kooperacji pokoleń w dziele rozwoju zbiorowego szczęścia nie jest przekonywująca. Na miejsce egoizmu jednostki postawiony został egoizm całej ludzkości. Jeśli zaś nie uważamy za słuszne, by jednostka miała nieograniczone prawo dążenia do własnego szczęścia, to również nie jest oczywiste, by prawo to przysługiwało całej ludzkości. Jeśli cenimy wyżej jakieś dobra moralne, niż szczęście, jeśli sądzimy, iż zadaniem człowieka jest być dobrym — to zupełnie to samo stosować się musi do ludzkości. Egoizm zbiorowy nie przestaje być egoizmem przez to, iż jest powszechnym. Szczęście zaś, jeśli nie jest celem moralnym, nie może się nim stać, przez to, iż będzie szczęściem wszystkich. O tem, do czego prowadzi czynienie z pracy dla ludzkości wyłącznej podstawy moralności, poucza zestawienie tej ideologji postępu z myślą średniowieczną. Dla średniowiecza każda jednostka ma swoistą, własną i niezniszczalną wartość.

Każda jest placówką walki dobra i zła i na każdej spo-

czywa miłosierne oko Boga. Czas, w którym na świat przyszła, jest zupełnie obojętny. Jej zadanie — pokrewne zadaniu innych jednostek — wyczerpuje się w obrębie jej życia. Jest to zupełnie samoistne t. zn. niczemu innemu nie służące, zadanie. Każdy, kiedykolwiek przyjdzie na ziemię, musi je wypełniać. Inaczej ze stanowiska teorji szczęścia. Ona to, uwalniając człowieka od ponadludzkich przeznaczeń, czyni zeń niewolnika pracującego na dobro innych, po nim przychodzących ludzi; w tem wyrzeczeniu się jest przekreślenie indywidualności. Widać to jasno w tem, iż teorje akcentujące eudajmonistyczne cele życia zbiorowego, traktują wielkie grupy ludzkie i całe pokolenia jako mierzwę użyźniającą ziemię dla innych.

Człowiek jest tu właściwie tylko środkiem, tylko narzędziem. Jego samoistna, odrębna, indywidualna wartość nie jest niczem zagwarantowana, jest przekreślona. Głębokim instynktem religijnym wiedziony I. Kant protestował przeciwko temu traktowaniu człowieka, jako środka. Każdy z ludzi ma osobiste zadania moralne, z których rachunek zdaje przed sobą lub Bogiem, a nie przed ludzkością. Te właśnie zadania usiłowała zatrzeć i pominąć, ideologja kooperacji pokoleń w dziele bogacenia szczęścia powszechnego. Nie na terenie duszy naszej i nie w granicach naszego jednostkowego życia leżą istotne, najważniejsze i najbardziej nasze zadania; leżą one według tej ideologji postępu poza nami, w świecie, który możemy zmieniać; a owocem tych prac jest dzieło zbiorowe całej ludzkości, które trwać i rosnąć będzie tak długo, jak długo istnieć będzie życie na ziemi.

To charakterystyczne przesunięcie zadań i celów wiąże się z utrwaleniem ważnej dla ideologji postępu — wiary w dobroć człowieka. Dogmat postępu każe ufać człowiekowi. Średniowieczny lęk i żal płynące z refleksji nad grzechem muszą ustąpić. Czemże jest grzech — gdy nie ma Sędziego? Jest może tylko błędem, może przejawem źle urządzonych stosunków. Zasadnicze dla chrześcijaństwa przekonanie, iż w naturze ludzkiej tkwią dobre i złe siły wiąże się nierozerwalnie z wiarą w istnienie objektywne, Zła i Dobra, w istnienie pozaludzkiego Sądu i Sprawiedliwości. Dzięki temu tylko wytrzymać można ze świadomością grzechu. Jeśli zaś istnieje tylko człowiek to

w nim położona być musi wszelka ufność. Jego zło — byłoby nieprzezwyciężonem i przez nic już nieograniczonem — złem. Niema wówczas ucieczki przed pesymizmem i rezygnacją. Ten tylko wytrzymać może prawdę, iż człowiek nosi grzech w swem sercu, kto przeziera błyskający świt sprawiedliwego, pozaludzkiego ładu. Ale kto w ludzkości położył podwaliny wszelkiego ładu, wierzyć musi, iż człowiek z natury swej jest dobry. Nie jest może doskonały — ale zdolny do wszelkiej doskonałości. Tak wierzyło oświecenie. Problem zła, usunięty z duszy jednostki, nie dał się jednak wyminąć. Skoro człowiek jest dobry, to czemuż było i jest tyle zła na świecie? Odpowiedź była tylko jedna: nie w nas, lecz poza nami są jego źródła. I droga ratunku jest jedna: nie nas, lecz układ stosunków zmieniać trzeba. Dobry z natury człowiek psuje się wchodząc w niesprawiedliwie urządzone społeczeństwo. A więc kto prawa i instytucje zmienia i ulepsza, choćby gwałtem, ten przywraca sercom ludzkim, właściwą im dobroć. Nawet przez walkę i rewolucję ,nawet przez krew — odgrzebuje się i zapala miłość człowieka do człowieka. Oto jest droga ludzkiego doskonalenia jak ją pojmuje francuska rewolucja. Tym spadkiem żyjemy do dziś. Jakże chętnie bowiem przyjmują ludzie tezę, iż zło wszelkie tkwi w instytucjach, w prawach, w organizacji, że się stamtąd wylewa na świat i deprawuje ludzkie serca. Stąd plany reform coraz nowe i stąd wciąż wytrwałe oczekiwanie, że zbawi nas od zła jakaś cudowna organizacja życia. Wewnętrzne doskonalenie człowieka ma być funkcją zewnętrznych przekształceń współżycia.

Oświecenie w ten sposób dokonało, utrzymującego się do dziś, zespolenia idei postępu z kwestją społeczną; być postępowym znaczy to przedewszystkiem mieć najbardziej nowe poglądy w dziedzinie społecznej.

W żadnej też dziedzinie życia, nie przejawia się tak wyraźnie jak w dziedzinie społecznej duch oświecenia. Przekonie, że jedyną miarą rzeczywistości i jedynem prawem jest człowiek, że wszystko może być przez niego dowolnie przekształcane, wiara, że szczęście ludzkości jest istotnym celem ludzkiego życia, a rozum najpotężniejszą władzą, ufność położona w człowieka i niechęć do istniejących form współżycia —

wszystkie te zasady ugruntowujące doktrynę postępu znajdują jaskrawy wyraz w ideologji społecznej.

Oświecenie sprowadza cały układ stosunków społecznych do umów. Prawo jest normą ustaloną dzięki umowie. Państwo i władza opierają się na zawartej przez obywateli umowie. Nawet społeczeństwo i udział w niem jednostek opiera się na umowie. Jedynymi twórcami umów oraz ich gwarantami są ludzie. Wszystko jest więc konwencją — wszystko może być zmienione. Nowe potrzeby podyktują nowe umowy.

W związku z tem pozostaje charakterystyczna dla oświecenia projektomanja. Projekty reorganizacji życia rodzą się bezustannie nowe. Tradycja niema tu żadnego znaczenia: wszystko może być od nowa zaprojektowane i pobudowane. A to, co będzie — będzie lepsze od tego, co jest. Pocóżby inaczej — mówi człowiek oświecenia — projektować i działać? Tą wiarą żyjemy i dziś: wszelka nowość wydaje się ulepszeniem, a to, co dawne przeżytkiem i błędem. Wszelkie zaś trudności, jakie na drodze nieograniczonego pędu reform mogłyby powstać, przezwycięża myśl oświecenia wiarą w wychowanie. Locke jest tu zasadniczo pokrewny Rousseau. Wiara we wszechmoc wychowania jest gwarancją postępu, gwarancją możności zrealizowania wszelkich projektów. Ale kult wychowania nie oznacza wcale uznania indywidualizmu i poszanowania jednostek. Indywidualność ludzka jest posłusznym materjałem: lepić go można dowolnie. Poza jednostką rozstrzygają się właściwie jej losy.

5.

Od rewolucji francuskiej zaczęło się nieustające pasmo społecznych przemian. Mieszczaństwo, lud, proletarjat osiągają kolejno to, co dawniej było dostępne tylko arystokracji i szlachcie. Warstwa wydobywająca się na wyższy szczebel bogactwa i dobrobytu rozmyśla o jeszcze wspanialszych zdobyczach. Warstwa uciśniona, wegetująca jeszcze „na dole", marzy o przyszłem zwycięstwie. Pragnienie wyrównania społecznych nierówności staje się najsilniejszem źródłem wiary w to, iż teraźniejszość będzie poprawiona przez przyszłość t. zn. wia-

ry w postęp. Ojciec socjalizmu Saint Simon powiada: „wyobraźnia poetów widziała wiek złoty w przeszłości, u początków ludzkiej rasy. Życie nasze było uważane za wiek żelaza. Ale tak nie jest. Wiek złoty jest przed nami. Polega na doskonałości porządku społecznego. Ojcowie nasi go nie widzieli, dzieci nasze mieć go będą".

Socjalizm marksowski powtarza tę samą myśl. Wiara w przyszłość jest tu wyrazem słabości. Nie możemy dokonać tego, co uważamy za sprawiedliwe i słuszne: brak nam sił. Dlatego rozkładamy „na raty" tę pracę; dlatego oczekujemy na pomoc przyszłości, dlatego wierzymy w postęp.

W podobnym kierunku wiódł rozwój demokracji. I jej program nie mógł i nie może być zrealizowany odrazu. I ona wymagała liczenia na potomnych, ufania doktrynie postępu, wiary, iż przyszłość dokończy zaczęte dzieła. Ale związek demokracji z ideologją postępu był jeszcze głębszy. Hasła demokracji domagały się powoływania jaknajszerszych warstw do współtworzenia kultury oraz żądały udzielania zdobyczy kulturalnych — wszystkim ludziom. Kryło się w tych słusznych żądaniach poważne niebezpieczeństwo upojenia się liczbą. Już Condorçet, na schyłku wieku XVIII, dał mu świadectwo; zastanawiając się nad czynnikami zapewniającemi rozwój postępu pisał: „pokażemy, jak rozwój oświaty powszechnej we wszystkich krajach, zapewniający wielkiej liczbie ludzi elementarne wykształcenie wzbudzi w nich i chęć głębszych studjów i umiejętność doskonalenia ich... a ponieważ dziś, nawet w najbardziej oświeconych krajach, zaledwie pięćdziesiąta część tych, którym natura dała talent, może go wyzyskać, przeto oświata powszechna powinna w odpowiednim stosunku wzmocnić kadry uczonych. Pokażemy — pisze dalej Condorçet — że nawet w tych naukach, w których odkrycia są owocem pracy czystego rozumu, wielkie znaczenie ma fakt, iż uprawiane będą przez większą liczbę ludzi". Skłonność do ilościowego ujmowania rzeczywistości rozwijała się szybko w okresie rozkwitu demokracji i techniki. Wzrastająca ilość wydawnictw, książek, pism, teatrów, fabryk, kolei, dróg, szkół i t. d. stawała się świadectwem postępu. Patrząc na liczby — nie wnikając w jakość liczonych rzeczy — można było najłatwiej upajać się postę-

pem. W związku z tem pozostaje hasło produkcjonizmu. Jak w życiu gospodarczem ugruntowała się zasada nakazująca wciąż wzmagać produkcję, podobnie w życiu kulturalnem zaczęło często zwyciężać hasło jaknajobfitszego produkowania wytworów kulturalnych. Skojarzona z duchem ilościowego ujmowania rzeczywistości, doktryna postępu patronowała tym pracom. Zapominano często, iż kultura polega przedewszystkiem na uprawie dusz jednostkowych.

Innem źródłem, zasilającem bardzo wydatnie wiarę w postęp, był rozwój techniki. Niebywały w dziejach tryumf człowieka nad przyrodą, doskonalsze z dnia na dzień wynalazki, coraz bardziej zawrotne możliwości objawiły w nagiej, jaskrawej, naocznej formie prawdy następujące: to, co późniejsze, jest doskonalsze; czas pomaga ludziom w doskonaleniu rzeczy; rozwój w czasie jest ulepszaniem; każda nowość jest zwycięską; „ostatni krzyk" idzie na czele życia; wartość jest wynikiem teraźniejszości; to, co jest przeszłością traci wartość i może być porzucone. Któż w epoce kolei żelaznej myśli o dyliżansie i któż nie odczuwa, że ustępuje ona w cień wobec auta i samolotu? Cóż wart jest wynalazek dawny, gdy zdobędziemy nowy lepszy? Rozwój techniki zobrazować można przykładem człowieka wstępującego po drabinie. Każdy szczebel jest ważny, gdy się na nim stoi i gdy prowadzi do szczebla wyższego. Gdy się na tym wyższym już stanie — ten niższy przestaje być potrzebny. Można go odrzucić. Duch techniki jest najdoskonalszym wyrazem ducha postępu. Wpływ takiego sposobu ujmowania zjawisk zaciążył wyraźnie na całej naszej kulturze. Poczęto we wszystkich dziedzinach utożsamiać nowość z wartością, a dawność z przeżytkiem, słabością lub błędem, poczęto wszędzie odnajdywać hierarchję i wszystko układać według skali postępu. Nawet najbardziej oporną dziedzinę sztuki zmuszono do posłuszeństwa. Następujące po sobie prądy i style zinterpretowano jako kolejne etapy stałego wspinania się ku ideałowi doskonałości. Ale było w tem zbyt oczywiste pogwałcenie prawdy. Dzieło sztuki nie jest i nie ma być „szczeblem". Ma być doskonałe. Powinno być nieprzewyższone. Stać się wieczne. Wielki artysta czuje, że tworzy rzecz nieśmiertelną, rzecz wieczną. Tęskni do stworzenia dzie-

ła wyniesionego ponad czas. Prawdziwa doskonałość nie lęka się przyszłości. Czas nie ma nad nią władzy. Inaczej technik: on wie, iż jego twór jest tylko „momentem", tylko „ogniwem", tylko „szczeblem". Dlatego też muzeum historji techniki jest tylko zbiorem osobliwości. Muzeum historji sztuki — zbiorem skarbów. Podobnie w dziedzinie moralnej. Wysiłek nasz osiągnąć ma pewien idealny poziom i w tem indywidualnem osiąganiu wyczerpuje się jego wartość. Niema on być szczeblem dla kogoś innego i nie traci nigdy swej wartości. Nie wszystko więc w kulturze da się ująć na wzór techniki w szczeble drabiny postępu. Są rzeczy, które się nie starzeją, są dzieła, które nie są podstawą dla innych, są wartości, których wielkości porównywać nie można. O tem to zbyt łatwo zapomina doktryna postępu. A zdaje się, iż właśnie w sferze tych rzeczy przejawia się najgłębsza i prawdziwie ludzka natura. Pragnienie bowiem by z życia swego uczynić zjawisko najdoskonalsze, nieprzewyższone w jego indywidualnej doskonałości jest moralne i twórcze. Rozumiało to średniowiecze ucząc, iż każdy wszędzie, niezależnie od miejsca i czasu, osiągnąć może świętość. Rodzaje świętości są różne, ale święci są równi.

Najbardziej jednak charakterystycznem dla wieku XIX zjawiskiem było dążenie do odnalezienia i uzasadnienia prawa postępu. Jak długo wiara w postęp walczyć musiała z przeciwnościami, jak długo usuwać trzeba było przeszkody i umacniać ją w umysłach ludzkich — tak długo próbowano wszelkich dróg i sposobów przekonywania, z wyjątkiem tego właśnie ujmowania postępu, jako przejawu prawa rządzącego zjawiskami. Dopiero gdy wiara w postęp została umocniona, gdy zyskała już grunt pewny, gdy stała się nieodzownym składnikiem poglądu na świat — przyszedł czas na przekonanie, iż postęp jest prawem dziejów. Jak niegdyś w średniowieczu rozum miał uzasadniać objawione już prawdy, podobnie teraz miał potwierdzić coś, w co już wierzono. Tego prawa poszukiwał już częściowo wiek XVIII. Na szerszą skalę podjęli tę pracę Saint-Simon i Comte. Zamierzone zadanie spełnił dopiero Darwin i Spencer. Teorja ewolucji Darwina była właściwie przeniesieniem ideologji postępu na zjawiska przyrody.

Ale przeniesienie to odkryło nieoczekiwane perspektywy. Przyroda i kultura zbliżyły się do siebie; w przyrodzie ujawniło się działanie prawa ewolucji pokrewnej doktrynie postępu. Skoro zaś człowiek jest cząstką przyrody i jej prawom podlega, to jego wiara żywiona w postęp ma pełne uzasadnienie w głównem prawie rozwoju przyrody w ewolucji. Spencer powiada: „widzimy wszędzie, od najdawniejszych czasów do dziś, że każda siła rozkładając się na poszczególne składniki stwarza wciąż wzrastające komplikacje, i że wzrost różnorodności będzie wciąż postępował naprzód; i dlatego wiemy, że postęp nie jest ani przypadkiem, ani czemś, co zależy od ludzkiej siły, lecz jest dobroczynną koniecznością".

W ten sposób przyrodniczy ewolucjonizm upewnił wiarę w postęp. Nie urojeniem lub pragnieniem człowieka, ale nieuchronnem prawem stało się doskonalenie. Dopiero później spostrzeżono, iż takie „umocnienie" wiary i przekształcenie jej w pewność, opartą na wiedzy, czyni z postępu rozwój deterministyczny, niezależny od człowieka. Człowiek nic właściwie nie ma do roboty. Działa za niego „dobroczynna konieczność". Odpowiedzialność, samoistność, czyn twórczy zginęły; ostać się mogła tylko wdzięczność. Upewnienie postępu przez oparcie go na niewzruszonych prawach przyrody stało się jego klęską w sercach ludzkich, jako zarzewia czynu i prac.

6.

Ale ewolucjonizm niezbyt długo utrzymywał doktrynę postępu. Żyjemy dziś pod znakiem rewizji ewolucjonizmu. Jan Dembowski pisząc o teorji ewolucji w naukach biologicznych (Pamiętnik Warszawski 1930 z. 3) stwierdza: „ustroje żywe nie podlegają prawu ewolucji, lecz prawu transformizmu. W transformizmie niema żadnego wytkniętego zgóry kierunku, jest raczej tysiąc różnych kierunków, z których każdy uzależniony jest od okoliczności". Dawny obraz drzewa rodowego wyprowadzającego różnorodność i bogactwo dzisiejszego życia z nielicznych i prostych form organicznych — został porzucony. Upadła hierarchja organizmów: pierwotniak okazał się formą niezmiernie skomplikowaną; nikt też dziś nie szuka odpowie-

dzi na pytanie, który organizm jest wyższy: żaby czy chrabąszcza. Każdy w odpowiednim zakresie jest doskonały. Porzucono też wiarę w określoną kierunkowość ewolucji. Transformizm operuje pojęciem „ciągłej, bezkierunkowej, chaotycznej zmienności pod wpływem zmieniających się kierunków". One to, oraz potrzeba przeżycia, przetrwania są źródłem zmian, a nie jakaś „siła wyższa nakazująca wszystkiemu rozwijać się i komplikować" według jednolitego planu.

Teorja ewolucji powtórzyła w przyrodniczym języku zasady doktryny postępu; porzucanie teorji ewolucji w naukach przyrodniczych oznacza zarazem porzucanie doktryny postępu. Istotnie, podane wyżej streszczenie ataku na ewolucjonizm, zawiera wyrzeczenie się zasad, o których mówiliśmy już kilkakrotnie, jako o podstawach wiary w postęp: że rozwój w czasie jest ulepszaniem rzeczy, że wszystkie zmiany i różnice wyrazić się dadzą w symbolu drabiny. Transformizm zaś akcentuje te zasady, z punktu widzenia których poddawaliśmy krytyce doktrynę postępu: niesprowadzalną do jednego schematu różnorodność form, nieporównywalność wartości, zasadnicze podobieństwo zadań i osiągnięć.

W czasach ostatnich uderzył też w doktrynę postępu cios jeszcze inny. Rozwój badań historycznych, zainicjowany przez oświecenie, pragnące wykazać wyższość wieku XVIII ponad wszystkie poprzednie, pełne przesądów, epoki — doprowadził do wniosków zgoła niespodziewanych. Rzekomo niezawodna wiara, na podstawie której oświecenie wyrokowało o przeszłości, okazała się zupełnie dowolną miarą przemijającej epoki. Nie można naszych pojęć uważać za objawione prawdy wieczne i nie można niemi mierzyć przeszłości. Aby twierdzić, że w dziejach zachodzi postęp trzebaby mieć niezawodną, ponaddziejową, niezależną od epoki, świadomość, co jest dobrem i co jest złem, czem jest wzlot i czem upadek. Inaczej, któż zaręczy, iż to, co uważamy dziś za tryumf ludzki — a więc za postęp — nie ukaże się potomnym, jako upadek i błąd, a więc jako degeneracja? I któż zaręczy, że wobec jakichś ponadludzkich instancyj cały nasz postęp, nie jest grzechem? Twierdzić, że istnieje (lub, że nie istnieje) postęp ten tylko może, kto sądzi, że zna do głębi najdalsze i ostateczne przeznaczenia

człowieka. Tę zarozumiałą pewność miało oświecenie: dlatego tak łatwo krytykowało przeszłość i tak łatwo budowało linję wzlotu. Dziś jesteśmy skromniejsi.

Ale nawet mierząc dzieje nam właściwą miarą trudno było i jest odnaleźć postęp. Ani sztuka, ani filozofja, ani moralność, ani urządzenia społeczne nie uczyniły od czasów greckich jakiegoś znacznego postępu; są wciąż na tym samym poziomie, a może nawet lot swój zniżyły. Czyżby dwadzieścia kilka wieków trwania prac ludzkich było zbyt małym okresem dla ujawnienia postępu? Czy też — być może — każda epoka spełnia pracę sobie tylko właściwą i nie ulepsza dzieła poprzedniej? Ta właśnie myśl zyskuje dziś coraz większe uznanie. Epoki są indywidualnościami. Mają swe cechy swoiste, odrębne; rozwiązują zadania własne, pracują na swój sposób. Nie narastają jedna na drugą kontynuując zaczęte dzieła. Wyrastają jakby obok siebie. Są jak drzewa przy drodze, a nie jak szczeble drabiny. Każda z nich ma własne ideały stanowiące jedyną skalę wartości jej prac, czynów, dopełnień. Żadna nie może być sądzona przez inną. Pojęcie ludzkości dokonywującej poprzez dzieje jednej, rozplanowanej, wspólnej i podzielnej pracy jest fikcją i złudzeniem. A skoro się rozrywa łańcuch dziejów na rzecz samoistnych epok — traci grunt idea postępu mająca ogarnąć wszystko i wszystkich.

Ten punkt widzenia idzie dziś w parze ze zmierzchem racjonalizmu. Oświecenie miarą własnego rozumu mierzyło i sądziło dzieje, wytykało im błędy, słabości, przesądy. Ale nadeszła chwila odwetu: dzieje postanowiły sądzić rozum. Dziejowy rozwój ludzkości, jako zbiór realnych faktów i zdarzeń, jako ostateczna rzeczywistość stają się podstawą sądu o teorjach i pojęciach abstrakcyjnych rozumu. Co tej próby życia nie przeszło, co wyroku historji nie wytrzymało — jest mrzonką, ułudą i fałszem. Stąd chwila teraźniejsza zyskuje wielkie znaczenie. Aktualne potrzeby i możliwości, obecne zadania, dzisiejsze zdobycze — nie plan obejmujący całość wszechdziejów — wysuwają się na czoło. Takie jest stanowisko aktualistów. Ale tu znowu grozi niebezpieczeństwo rozbicia dziejów na zasklepione w sobie, obojętne na przyszłość i przeszłość, atomy. Aby tego uniknąć trzeba uznać zasadniczą jednako-

wość człowieka podobnie, jak to uczyniło chrześcijaństwo. Wówczas ta pogardzana i poniżana, zarówno przez doktrynę postępu, jak i przez aktualistów, przeszłość stanie się znowu czemś bliskiem i wartościowem. W świetle tego stanowiska nie są epoki minione: szukaniem, błądzeniem i przygotowaniem. Są walką, trudem i osiąganiem zasadniczo równowartościowem. A w myśli tej, stawiającej nas, przeszłość i przyszłość na jednej płaszczyźnie zadań i zdobyczy, tkwi głęboka sprawiedliwość uznająca, niezależne od czasu i przestrzeni, pokrewieństwo wszystkich ludzkich jednostek dlatego Plato i Św. Augustyn, Michał Anioł i Shakespeare mogą i powinni żyć między nami.

Doktryna postępu zachwiała się z innego jeszcze powodu. Była ona, jak pamiętamy, związana z wiarą w wartość i skuteczność samodzielnego urządzania się człowieka na ziemi. Dzięki temu zespoliła się w wieku XIX i XX z wiarą w kulturę. Kultura wydaje się nam najwyższem dobrem ludzkości. Istotnie: rzeczywistość jawi się nam tylko w dwóch postaciach: jest albo przyrodą, albo kulturą. Przyroda — to ten świat pozaludzki, który poznajemy, którym pragniemy władać. Kultura jest ludzkim tworem i naszą własnością. Poza przyrodą i kulturą nic już niema więcej. Moralność nie jest przejawem wiecznych, ponadhistorycznych, ponadludzkich praw: jest wytworem kultury. Religja — tak słyszymy często — jest też tworem człowieka rozwijającym się w dziejach. Wszystko czem żyjemy jest naszym, ludzkim tworem. Kultura otacza nas szczelną, nieprzenikliwą kopułą; nie wnikają tu żadne promienie zzewnątrz. Światło się pali tylko wewnętrzne. Skoro więc kultura jest najwyższem i jedynem dobrem ludzkości, to obowiązki jednostek muszą być przez nią wyznaczane. Skoro zaś kultura powstawała i powstaje dzięki zbiorowej pracy pokoleń w czasie, to właściwą interpretację tych obowiązków daje właśnie doktryna postępu, powołująca jednostki do wspólnej pracy dla przyszłości i gwarantująca ciągły wzrost w czasie tego najwyższego i jedynego dobra ludzkości, jakim jest kultura. Nieograniczona, wyłączna wiara w kulturę wymaga wiary w postęp. Ale tu właśnie następuje załamanie. Mimo wszystko bowiem odczuwamy jakiś fałsz w dzieleniu całej rzeczywistości, bez reszty, na przyrodę i kulturę. Wyczu-

wamy jeszcze, poza kulturą, byt tajemniczy, nieznany, cudzy. Odczuwamy, iż kultura nasza, wbrew najczęstszym głosom, jest owocem naszej słabości — a nie tworem naszej potęgi. Przecież nauka istnieje dlatego, że nie jest nam dane poznanie prawdy. Gdybyśmy prawdę posiedli — nie potrzebowalibyśmy nauki. W oczach przenikającego prawdę Boga — cały nasz trud poznawczy jest igraszką słabości. Jesteśmy jak dziecko napróżno szukające schowanego przez starszych przedmiotu. Nasze prawa, nasz ustrój polityczny, nasze pojęcia społeczne potrzebne nam są dlatego, że nie umiemy inaczej współżyć ze sobą. Sztuka jest tylko przybliżeniem do wiecznego, doskonałego Piękna. I gdyby naprawdę miały kiedyś zatryumfować w życiu: Prawda, Dobro i Piękno — kultura nasza stałaby się zbędną: kto posiadł prawdę, dobro i piękno nie potrzebuje nauki, praw, przepisów, organizacji, sztuki. Kultura jest wartością zastępczą, jest utkaną przez nas zasłoną, na której słabą ręką kreślimy znaki jakieś i zawołania, gdyż prawdziwy, nagi kształt oczom się naszym objawić nie chce. Albo raczej — objawia się niektórym: człowiek religijny wie, iż poza naturą i kulturą jest Bóg. Jego promień przenika wgłąb naszej kultury. Jest wieścią z innego świata. Ale to wdarcie się elementów metafizycznych, ponadludzkich, w ludzki świat przemienia jego celowość; jak boczny atak na kolumnę, maszerującego przed siebie wojska, zmusza do zmiany frontu, podobnie i w życiu. Człowiek staje twarzą w twarz z wiecznością; z drogi, po której szedł ku ludzkim celom, spogląda wzwyż. Nie: dalej przed siebie, ale wgłąb siebie i wzwyż — oto nowe hasło. Skoro bowiem poza kulturą istnieje jeszcze coś, skoro jest od niej ważniejsze i potężniejsze, to oczywiście postęp kultury przestaje być celem najwyższym a staje się nim wynikające zadanie z bezpośredniego stosunku jednostki do tego „czegoś". Tak wiąże się głęboki indywidualizm z metafizyką. Oznacza to zmierzch doktryny postępu. Życie przestaje być ścieżką prowadzącą na szczyt, który osiągnie wybrane, późno urodzone pokolenie; staje się jakby drogą nadmorską, stykającą się w każdym swym punkcie z ostatecznym celem: kresem. Jednostka zyskuje tu znowu istotną, niepowtarzalną wartość, a ży-

cie jej, ograniczone urodzeniem i śmiercią staje się znowu właściwym terenem pracy i zdobyczy.

Doktryna postępu zaś operowała, jak widzieliśmy, pojęciem ludzkości i dziejów, czyniąc z jednostki nieistotny fragment, traktując jej śmierć jako zmianę robotnika, a nie jako ostateczny obrachunek z własnego życia. Bilans pracy powszechnej jeden miał tylko punkt odniesienia: przyszłość ludzkości.

Z różnych więc stron podkopana chwieje się doktryna postępu. Budzi to w nas lęk i niepokój. Trzeba bowiem, pomimo tego zachwiania, a nawet pomimo wyrzeczenia się wiary w postęp uratować wiarę w wartość i sens ludzkiego życia. Trzeba odnaleźć nowe rękojmie. A również baczyć nam trzeba, by wraz z zanikaniem ideału pracy dla przyszłych, dalekich pokoleń, ideału dyscyplinującego jednostkę — nie zanikała wszelka moralna dyscyplina, by nie rozwijał się, nieoglądający się na nic i na nikogo, egoistyczny subjektywizm. Dokonywującemu się poza nami i w nas rozkładowi tradycyjnych dogmatów przeciwstawiona być musi nowa, choć nie lękająca się pokrewieństw z dawnością, młoda, choć świadoma i przemyślana, twórcza siła porywająca jednostki do pełnego życia i ucząca je zarazem współżyć ze sobą.

T. MIKUŁOWSKI

ANKIETA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH
(Dokończenie)

V. Studja uniwersyteckie nauczycieli szkół powszechnych.

Zamierzamy teraz zdać sprawę równocześnie z odpowiedzi na dwa pytania, tyczące się: 1) kwestji przygotowania nauczycielstwa szkół powszechnych do studjów uniwersyteckich: a) wogóle, b) do studjów pedagogicznych i 2) kwestji potrzeby studjów uniwersyteckich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Zarówno pokrewieństwo treściowe tych dwu pytań, jak i fakt, że sporo odpowiedzi łączyło ze sobą te dwie kwestje, uzasadnia tę metodę sprawozdawczą.

Jest rzeczą ciekawą, że odpowiedzi na pytanie, tyczące się przygotowania absolwentów seminarjów do studjów uniwersyteckich wogóle wypadły przeważnie przecząco. W szczególności na 27 osób i organizacyj, które odpowiedziały na pytanie 4-a ankiety, 22 stwierdziły niedostateczne przygotowanie nauczycielstwa do studjów uniwersyteckich wogóle, a pozostałe odpowiedzi przeważnie także nie są zdecydowanie pozytywne. Pytanie, tyczące się przygotowania do studjów pedagogicznych w uniwersytecie, dało znacznie mniejszą liczbę negatywnych odpowiedzi (15), ale także zdecydowaną większość, przyczem znaczna część odpowiedzi potakujących, obarczona jest dość poważnemi zastrzeżeniami (n.p. Koło Stowa-

rzyszenia w Tczewie wyraża opinję, że do studjów pedagogicznych w uniwersytecie przygotowani są tacy nauczyciele, którzy zdali egzamin kwalifikacyjny, Oddział Okręgowy w Wilnie daje odpowiedź: „zależy od wymagań studjów pedagogicznych"). Doc. dr. Klemensiewicz uważa przygotowanie nauczycielstwa do studjów wyższych za rzecz względną:

Jeśli idzie o materjalną stronę przygotowania ucznia seminarjalnego, to według mnie seminaryjny program zapewnia to minimum wiadomości, z któremi mógłby studja uniwersyteckie rozpocząć. W pewnych działach potrzeba byłoby uzupełnień (np. łacina) w postaci egzaminu wstępnego, zdawanego przed komisją uniwersytecką. Ogromnie ważna strona myślowego przygotowania do samodzielnej pracy uniwersyteckiej zawisła przedewszystkiem od metody pracy z uczniami, a to znów zależy od poziomu wiedzy i sprawności nauczycielstwa seminarjalnego, który — życzyćby sobie należało — powinien być jak najwyższy.

Dlaczego jednak tak znaczna liczba uczestników ankiety, wśród których jest wielu nauczycieli szkół powszechnych, nie uważa za możliwe dopuszczenie absolwentów dzisiejszych seminarjów do studjów pedagogicznych? Motywy negatywnych odpowiedzi (o ile wogóle je wymieniono) są dwa głównie: zbyt niski poziom dzisiejszych seminarjów w ogólności („zbyt mała kultura umysłowa ogólna", jak to określił p. wizytator Kudelka, por. także odpowiedź p. d-ra Klemensiewicza), powtóre zaś w szczególności niedostateczna znajomość języków obcych, co podkreśla zwłaszcza nauczycielstwo z województw zachodnich (p. Śniehota, Koło Grabów w pow. ostrzeszowskim, p. K. Szulczyński z Poznania, Koła Tarn. Góry).

Z punktu widzenia społecznego, a w szczególności dobra szkolnictwa, ważniejsza jest odpowiedź na pytanie 5, czy pożądane jest, aby nauczyciele mieli ukończone wyższe studja i jak należy je udostępnić wobec przeszkód ustawowych. Pytanie to wywołało może największe zainteresowanie z całej ankiety, dało bowiem 32 odpowiedzi, wśród nich odpowiedzi, zajmujące się tylko tem zagadnieniem (prof. Ign. Chrzanowski, p. Wład. Borowski).

W wyniku otrzymaliśmy 19 odpowiedzi (a więc większość) afirmatywnych (p. Wład. Borowski z Warszawy, dr. Frycz z Poznania, dr. E. Łoziński, prof. dr. Szuman, wicekurator Stein, prof. Chrzanowski, dyr. Paweł Sosnowski, p. Michna, p. St.

Kreczmar, p. Bieńkowska, Zarząd Okręgowy Stow. w Wilnie i na Wołyniu, Koła w Grabowie, Łowiczu, Radomiu, Lublinie, Tucholi i Nowej Wsi, Sekcja pedag. Koła w Tarnowskich Górach). Część powyższych osób oraz instytucyj zastrzega się jednak wyraźnie, iż nie myśli o studjach akademickich, ale o specjalnych wyższych studjach pedagogicznych.

Motywami są w powyższych odpowiedziach potrzeby szkoły, zwłaszcza jej wyższych oddziałów (dr. E. Łoziński, p. Stein), a w wielu razach zapewne ponadto potrzeby stanu nauczycielskiego w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Ten ostatni motyw szczególnie dobitnie występuje w odpowiedzi Koła Stowarzyszenia w Grabowie, które uzasadnia swoje stanowisko jednem zdaniem: „bo nauczyciela uważają za półinteligenta tylko szczególnie ze strony ludzi, mających wykształcenie akademickie (duchowieństwo, lekarze)".

Na uwagę zasługuje projekt uprzystępnienia studjów wyższych absolwentom seminarjów, zawarty w odpowiedzi dyr. Pawła Sosnowskiego. Jest on zwolennikiem obowiązkowej matury gimnazjalnej, ale w danym wypadku byłby za maturą skróconą do pewnych grup (np. matematyka z fizyką, przyroda z fizyką i chemją i t. d. Przy każdej jednak grupie obowiązywałby również egzamin z przedmiotów polskich w zakresie gimnazjalnym. Egzamin ten mógłby uprawniać do zdobycia magisterjum z danej grupy przedmiotów.

Odmowne odpowiedzi wychodzą bądź z założenia, że dla szkoły powszechnej studjum uniwersyteckie nie jest konieczne (prof. Bykowski), bądź podkreślają silnie niemożność finansową dania wszystkim nauczycielom wyższych studjów (p. Degen-Ślósarska, p. Bykowski, prof. Kreczmar, Koło Tczew), bądź wychodzą ponadto jeszcze ze stanowiska przeciążenia uniwersytetów licznym materjałem studjujących (prof. Bykowski, prof. Wł. Grabski). Ciekawym motywem jest obawa przed emigracją ze szkoły powszechnej oraz przed zniechęceniem do zawodu w obecnych warunkach pracy. Wołyński Oddział Okręgowy określa to w ten sposób.

Wyższe studja byłyby pożądane jako ideał. Ze względu jednak na trudne warunki w pracy, na jakie mniej więcej 25 lat jeszcze, nie można przypuszczać, aby chcieli pracować na głuchej wsi, wśród morza trudności

ci, którzy włożą w studja kapitał, czas, zdrowie. Wobec tego wyższe studja mogłyby być tylko dla wybitnych jednostek.

Podobnie p. wiz. Kudelka z Brześcia jest naogół przeciwny wyższym studjom nauczycielstwa „z powodu zbyt jaskrawego przeciwieństwa między kulturalnemi aspiracjami przeciętnego inteligenta o studjach uniwersyteckich a prymitywizmem życia naszych wsi i miasteczek".

Bardzo interesujące jest pod tym względem wypowiedzenie się p. d-ra Hrabyka, który, już jako nauczyciel szkoły powszechnej we Lwowie zdał maturę gimnazjalną, a potem ukończył uniwersytet. Przedstawia on, jak w miarę postępu studjów uniwersyteckich tracił coraz bardziej zamiłowanie do uczenia małych dzieci i jak „stał się w czasie studjów uniwersyteckich gorszym nauczycielem, niż był przedtem w szkole powszechnej".

Nie sądzę, iżby to było celowem, aby każdy nauczyciel szkoły powszechnej miał studja wyższe. Funkcja nauczyciela, jako pośrednika w krzewieniu elementarnej wiedzy, tego nie wymaga. Sprawności zaś pedagogicznej te studja zgoła nie zapewniają. Długotrwałość i kosztowność studjów wyższych uniemożliwiałaby całej masie ludzi wykonywanie pracy nauczycielsko - wychowawczej, do której zresztą czują powołanie i mają uzdolnienie. Jest też duże niebezpieczeństwo, że absolwent szkoły wyższej wedle możności w dużym odsetku będzie stronić od szkoły powszechnej. Skutek stąd dla szkoły powszechnej, iż w niej pozostanie materjał drugorzędny lub pierwszorzędny, ale zgorzkniały.

Osobną kwestję stanowi poruszona przez kilka odpowiedzi sprawa dopuszczania do studjów uniwersyteckich wybitnych absolwentów seminarjów, względnie nauczycieli szkół powszechnych. Można być przeciwnikiem o b o w i ą z k u studjów uniwersyteckich dla nauczycieli szkół powszechnych, a popierać dopuszczanie w y b i t n y c h nauczycieli na uniwersytet, jak to wynika z następującej odpowiedzi prof. Ludwika Jaksy Bykowskiego.

Odpowiedź nie może być zgeneralizowana. Zależy to bowiem przedewszystkiem od indywidualności i wrodzonych zdolności. Szkoły akademickie cierpią na nadmiar kandydatów i studentów, wśród których poważny odsetek nie dorasta do studjów akademickich. Wpływa to ujemnie na jakość studjów, nie jest więc w interesie ogółu zwiększanie tego nadmiaru. Jeśli chodzi o porównanie wychowanków seminarjów z maturzystami gimnazjalnymi, to uderza naogół u seminarzystów mniejsze wyrobienie ogólne, skłonność do doktrynerstwa i rezonerstwa, poddawania

się bezkrytycznego hasłom, nieraz frazesom. Z dodatnich znów cech podkreślam chęć pracy i kształcenia się. Otóż uważam, jednostki wybitne, wyjątkowo utalentowane, powinny znaleźć dostęp do uniwersytetu, zwłaszcza dla studjów czysto naukowych, więc na wydziałach humanistycznych i matematyczno-psychologicznych; inne działy, jak prawo, medycyna, w luźniejszym pozostają związku z zawodem nauczycielskim, niemniej nie powinny być zamknięte dla nich. Drogę jednak widzę w uzupełnieniu ogólnego wykształcenia, przez które zdobędą szerszy pogląd na świat i wyzbędą się małokrytycznego doktrynerstwa. Zamiast więc specjalnych wyższych kursów, ułatwić zdanie uzupełniającej matury gimnazjalnej i umożliwić prawidłowe studja w uniwersytecie.

Nieco podobnie, ale nie identycznie, argumentuje prof. Władysław Grabski, który podkreśla, że odpowiedź na pytanie 5 musi być warunkowana miejscem i czasem.

Gdy zatem do pytania tego dodamy: „Czy w obecnym czasie w Polsce", wtedy bez wahania odpowiedź moją jest „nie".

Wyższe wykształcenie jest zasadniczo biorąc, wszystkim bardzo pożyteczne i niema stanowiska, na któremby się nie przydało. Ale w każdem społeczeństwie trzeba mieć plan realnie pożyteczny. Dzisiaj w Polsce takim realnym planem może być tylko to, żeby nauczyciele szkół powszechnych mieli dobre przygotowanie seminaryjne. Jako profesor wyższej uczelni, ubolewam nad nadmiarem młodzieży, która przystępuje do studjów wyższych bez żadnego pragnienia wiedzy, a tylko dla tego, że patent z ukończenia studjów wyższych jest potrzebny dla danej upatrzonej karjery życiowej. Powiększanie w obecnej chwili liczby i kategorji posad państwowych, dla których patenty wyższej szkoły mogłyby być jeżeli nie obowiązkowe, to przydatne i wyróżniałyby jednych od drugich na korzyść mających patenty wyższe, byłoby błędem. Pchnęłoby to tylko do wyższych uczelni jeszcze więcej balastu ze stanowiska nauki i wprowadziłoby element do szkół powszechnych o wyższych pretensjach, co wcale nie byłoby równoznaczne z wyższemi kompetencjami. Stanąć zaś na tem stanowisku, że dla nauczyciela szkoły powszechnej konieczny jest patent z wyższej uczelni, jest to robienie odrazu takiego skoku naprzód w Polsce, zacofanej pod bardzo wielu względami i ubogiej, na jaki nie mogą sobie pozwolić społeczeństwa o wiele wyżej stojące. Nie dałoby to oczywiście żadnych realnych skutków: okazałoby się bowiem nieosiągalne.

O ile jestem zasadniczym przeciwnikiem mnożenia posad, dla których patent wyższy zabezpiecza lepszą karjerę, to jestem zupełnie za tem, żeby umożliwić najszerszy dostęp do wyższych zakładów tym, którzy chcą się naprawdę kształcić. W tym celu uważam, że absolwentom seminarjów należy ułatwić wstęp do uniwersytetów, stawiając pewne minimalne wymagania egzaminów wstępnych, ale nie pod kątem widzenia ich karjery nauczycielskiej, a tylko pod tym kątem, że jednostkom zdolniejszym należy umożliwić wybijanie się pracą umysłową. Jest to jednak zagadnienie inne niż postawione w drugiej części pytania piątego.

Kwestję: uniwersytet czy inne wyższe wykształcenie dla nauczyciela, rozważa poniższa odpowiedź jednego z członków Komitetu Redakcyjnego naszego Kwartalnika:

Jeśli mowa o wyższem wykształceniu, nasuwa się kwestja ekonomiczna. Dłuższe studja — to jest pewien kapitał, który musi się dalej odpowiednio oprocentować — i to zarówno społeczeństwu, jak i każdej poszczególnej jednostce. Czy państwo będzie mogło opłacać nauczycieli od najniższych oddziałów szkoły powszechnej — i stworzyć warunki bytu takie, ażeby to stanowiło ekwiwalent dłuższych studjów? Zdaje się, że nikt tego na dłuższy jeszcze czas przewidywać nie może. Zawsze nawet będzie kwestją, czy do funkcyj, które mogą być spełniane przez siły tańsze, należy brać siły droższe. Stąd, zdaje się wynikać, że trzeba uznać za konieczne r ó ż n e f o r m y kształcenia nauczycieli.

Czy studja wyższe nauczycieli szk. powsz., to znaczy same studja uniwersyteckie? Uniwersytety stawiać same będą pewne przeszkody formalne (wymaganie pewnych świadectw), nie byłoby też w stanie ogarnąć takiej masy studjujących, jakaby się do nich zapisywała, gdyby nauczycielstwo szk. powsz. miało choćby w pewnej swej części odbywać studja uniwersyteckie. Pozatem jednak uniwersytety dzisiejsze nie dają wykształcenia takiego, jakie potrzebne jest nauczycielowi. Są oderwane od problemów życiowych, nastawione na badania czysto naukowe, teoretyczne, niekiedy bardzo abstrakcyjne. Nauczyciel natomiast powinien umieć obserwować zjawiska, zachodzące dokoła niego w życiu, wyciągnąć z nich wnioski, widzieć w nich zagadnienia i rozwiązywać je samodzielnie, życiowo, nie książkowo, — w książkach powinien umieć szukać pomocy w swojej pracy umysłowej samorodnej, do teorji powinien dochodzić po poznaniu konkretnych faktów. Takie wykształcenie własne pozwoli mu kierować odpowiednio kształceniem dzieci — nie popadać w werbalizm i frazeologję. Amerykańska t. zw. „metoda projektów" kładzie nacisk na te cechy pracy kształcącej: czynność umysłowa (połączona z fizyczną) ma wynikać z potrzeby rozwiązania zagadnienia napotkanego na podłożu naturalnem, życiowem, rozwiązania i uogólnienia nie mają być otrzymywane od kogoś postronnego, ale mają być rezultatem własnej czynności. Ucząc kiedyś na Wyższym K. Naucz., stwierdzałem sam u wszystkich słuchaczy brak umiejętności obserwacji faktów i wyciągania z nich wniosków — a zawsze tendencję do szukania gotowej usystematyzowanej wiedzy w książce. Zdaje mi się, że specjalne zakłady naukowe o charakterze szkół wyższych — jak niemieckie Akademje Pedagogiczne — powinny się różnić od uniwersytetów zbliżeniem do życia, stosowaniem metod pracy w rodzaju „metody projektów".

Taka zdolność widzenia rzeczywistości i wyciągania wniosków z własnej obserwacji byłaby szczególniej ważna w dziedzinie życia społecznego i w dziedzinie poznawania dziecka w celu odpowiedniego postępowania z niem.

Zwracam uwagę, że wykształcenie nauczyciela składa się z 2 części o nierównej ważności. Po pierwsze, nauczyciel musi znać przedmioty, czy przedmiot, którego ma uczyć. Tutaj nie wymaga się od niego, ażeby był badaczem samodzielnym — wystarczy, ażeby dobrze owładnął pewnym zakresem wiadomości, podawanym w podręcznikach i umiał go zastosować, ewentualnie także poszukać w razie potrzeby i rozszerzyć przez lekturę. Powtóre — musi znać dziecko, na które ma oddziaływać, i tu styka się bezpośrednio z żywą i skomplikowaną rzeczywistością, musi ją poznawać na własną odpowiedzialność, zdawać sobie sprawę ze skutków, jakie wywołuje przez swoje oddziaływanie — tutaj nie wystarczą uproszczenia podręcznikowe, nie można nic pominąć jako mniej ważne, trzeba się zetknąć ze wszystkiemi znakami zapytania, jakie stoją przed badaczem naukowym i są po części nierozwiązane, trzeba sobie zdawać sprawę, że żaden gotowy przepis nie da się zastosować, a nawet taki, który raz będzie słuszny, w innym wypadku zawiedzie. W zakładzie wyższym kształcącym nauczycieli musi być uwzględniona ta potrzeba specjalna pracy nauczycielskiej. Sądziłbym, że powinny powstać zczasem takie zakłady wyższe— tak jak obok uniwersytetów istnieją już politechniki — w których może nietylko nauczycieleby się kształcili, ale i inne jeszcze zawody, o charakterze „psychotechnicznym" w znaczeniu Sterna — t. j. mające praktyczny cel oddziaływania na duszę ludzką — indywidualną czy też zbiorową.

W ten sposób zdaliśmy sprawę z najważniejszych odpowiedzi, tyczących się wykształcenia uniwersyteckiego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przechodzimy do pytania, tyczącego się przydatności pedagogjów.

VI. Pedagogja.

Mówiąc o nowo utworzonych pedagogjach, pytanie 6 ankiety miało na myśli dwuletnie zakłady kształcenia nauczycieli, organizowane u nas od r. 1928[29 a przeznaczone dla absolwentów gimnazjów. Pedagogja takie w chwili ogłoszenia ankiety istniały tylko w Krakowie, w Lublinie i w Warszawie. Nie należy ich oczywiście mieszać z jednorocznemi kursami nauczycielskiemi dla abiturjentów gimnazjów, które istnieją od r. 1918.

Krótkotrwałość istnienia pedagogjów i małe ich rozpowszechnienie sprawiły zapewne, że liczba odpowiedzi na to pytanie okazała się niezwykle szczupłą (ogółem zaledwie 17). Część tych odpowiedzi ponadto polega najwidoczniej na nieporozumieniu, bo mówi o rocznych kursach, lub stawia zarzuty, oparte na nieznajomości programu pedagogjów. Od-

powiedzi te więc trudno brać w rachubę. Wobec tego jednak także w stosunku do pozostałych 11 odpowiedzi, zwłaszcza pochodzących z miejscowości, nie będących siedzibą pedagogjów, trzeba zachować pełną ostrożność. Z tem zastrzeżeniem obliczamy liczbę odpowiedzi, oświadczających się za pedagogjami w ich obecnej postaci na 4; pozostałe odpowiedzi są negatywne. Najpoważniejszy zarzut przeciwko pedagogjom podnosi prof. Szuman, który uważa, że absolwenci pedagogjów, podobnie jak absolwenci seminarjów, są za młodzi do zawodu nauczycielskiego, a ponadto „mniej jeszcze niż seminarzyści, związani z praktyką w czasie nauki w pedagogjum". Prof. Szuman pragnąłby więc także absolwentów pedagogjów dodatkowo „przekształcać" po odbyciu praktyki w szkole powszechnej.

Dyr. Hrabyk daje do zrozumienia, że studja na tym poziomie mogą u niektórych kandydatów dać podobne wyniki, niekorzystne dla pracy w szkole powszechnej jakie jemu samemu dały studja uniwersyteckie (por. str. 312). Dyr. Dymek wyraża pogląd, że pedagogja mogą rozwiązać kwestję kształcenia nauczycieli. „Jednakże dwuletnie studjum metodyczno-pedagogiczne z uwzględnieniem grupy przedmiotów naukowych jest za krótkie". Zdaniem p. Śniehoty znów—kandydatom brak jest przedewszystkiem należytego ogólnego przygotowania teoretycznego. Zarząd Okręgu warszawskiego Stowarzyszenia pragnąłby pedagogja „uzupełnić programowo i należycie wyposażyć". Koło radomskie chce je potworzyć przy uniwersytetach, wreszcie Koło w Tucholi uważa, że pedagogja za mało są przystosowane do systemu studjów akademickich.

Z powyższych danych widać, że odpowiedzi na pytania ankiety są chwiejne, a krytyka dość rozbieżna. W istocie pedagogja u nas nie wyszły jeszcze z okresu prób, program ich nie jest dotąd ogłoszony drukiem, zna je więc dokładnie tylko garstka ludzi, mianowicie na podstawie bezpośredniej obserwacji.

VII. Gimnazja pedagogiczne.

Termin ten jeszcze nie jest u nas jednoznaczny. Przypominamy, że projekt reformy szkolnej prof. Stanisława

Grabskiego przewidywał obok conajmniej 5-letnich seminarjów nauczycielskich, "gimnazja pedagogiczne", w których nauka trwa conajmniej dwa lata, a program opiera się na programie stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego (6-letniego). W r. 1927 w Pedagogjum p. dr. Antoni Mikulski (A. M.) wystąpił z odmiennym projektem gimnazjum pedagogicznego.

Nazwa ta — pisze autor projektu — obejmuje zakład, łączący w sobie organicznie dwa stadja przygotowania do zawodu nauczycielskiego, t. j. przygotowanie ogólne, zakończone egz. dojrzałości i przygotowanie zawodowe.

Stadjum pierwsze odpowiadałoby w zupełności szkole średniej ogólnokształcącej, opartej o szkołę powszechną, stadjum drugie odpowiadałoby dwuletnim kursom pedagogicznym [1]).

W projekcie p. Mikulskiego chodzi więc o pełne gimnazjum, predestynujące niejako uczniów do studjów pedagogicznych i organicznie związane z następującem po niem dwuletniem pedagogjum. W projekcie min. Grabskiego o coś w rodzaju dwuletniego pedagogjum, przyjmującego jednak słuchaczy po 6-klasowem gimnazjum. Ankieta Stowarzyszenia, mówiąc o przekształceniu obecnych seminarjów na gimnazja typu pedagogicznego, nie przesądzała liczby lat studjów w takiem seminarjum i nie przesądzała jego ustroju. Prócz dwu podanych wyżej rozwiązań możliwe tu było jeszcze trzecie: taka zmiana programu obecnych 5-letnich (czy przyszłych 6-letnich) seminarjów, która pozwoliłaby uczynić zadość zarówno postulatom szkoły średniej ogólnokształcącej, jak i zakładu kształcenia nauczycieli, a w rezultacie otwierała absolwentom gimnazjum typu pedagogicznego zarówno dostęp do uniwersytetu, jak i bezpośrednio do stanowisk nauczycielskich w szkolnictwie powszechnem.

Punkt 7 ankiety wywołał 27 odpowiedzi, z tego 13, a więc mniejszość, za projektem gimnazjów pedagogicznych. Odpowiedzi przeważnie są dość lakoniczne, może dlatego, że sam postulat nie był całkiem wyraźnie sprecyzowany.

Za gimnazjami pedagogicznemi prócz dra Mikulskiego, który zamiast odpowiedzi na ankietę nadesłał wspomniany wy-

---

[1]) Por. Pedagogjum, 1927, str. 149 i 150.

żej swój artykuł z Pedagogjum, wypowiedział się między innymi p. dr. Stefan Frycz z Poznania z tem jednak zastrzeżeniem, że należałoby nie seminarja przekształcić na gimnazja typu pedagogicznego, lecz „utworzyć i gimnazja pedagogiczne, zważywszy, iż zawodowe przygotowanie nauczyciela polega, odmiennie od innych zawodów, na jego wykształceniu encyklopedycznem i humanistyczno-realno-technicznem, i zważywszy, że dotychczasowe gimnazja, dające skrawki wiedzy różnorodnej, tworzą zmęczonych tą łataną różnorodnością rozproszeńców umysłowych i muszą ulec przekształceniu według wskazań biologicznych i psychologicznych".

Dopuszcza ewentualność istnienia gimnazjów pedagogicznych również p. dr. Klemensiewicz, za „bardzo aktualne" uważa je p. Śniehota, za bardzo pożądane ze względów społecznych p. Szulczyński z Poznania, z tym jednakże warunkiem, „iż gimnazjum tego typu dawałoby bezwzględnie te same prawa, jakie dają inne typy, wyłączając prawo, wynikające ze znajomości języków klasycznych". Prawa wstępu na uniwersytety żąda dla absolwentów gimnazjów pedagogicznych także Koło Stow. w Lipnie.

Natomiast zdecydowanym przeciwnikiem gimnazjów pedagogicznych jest J. E. Ks. Biskup Łukomski, który pisze:

Uważałbym za błąd poważny przekształcenie seminarjum na gimnazja typu pedagogicznego. Można bowiem dla wszystkich innych działów naukowego kształcenia dać wspólną, dość wysoko co do lat sięgającą podbudowę. Atoli przy kształceniu nauczyciela, zwłaszcza dla szkół powszechnych, całe przygotowanie kandydata powinno być nastawione i zmierzać do jaknajwięcej pedagogicznego ukształtowania jego psychy.

Przeciw gimnazjum pedagogicznemu wypowiedzieli się też jeszcze: prof. Szuman, p. Ign. Stein, p. dyr. Degen Ślósarska, p. dyr. Dymek, p. Wizytator Kudelka, p. Michna, i p. dyr. Hrabyk, który wypowiada przypuszczenie, że „byłoby to tylko przemalowanie na modny szyld dzisiejszego seminarjum z jeszcze większemi trudnościami niż dzisiejsze seminarja. Szkoła taka byłaby nadal ogólnokształcącą, a nie fachową, jaką być powinna".

Z przejrzenia wszystkich odpowiedzi widoczne jest, że każdy prawie z uczestników ankiety pod nazwę gimnazjum pe-

dagogiczne podkładał nieco odmienną treść i brał ją za podstawę swej opinji.

VIII. Rozmaitość, czy jednolitość?

Pytanie na temat rozmaitości czy jednolitości systemu kształcenia nauczycieli wywołało stosunkowo duże zainteresowanie. Na ogólną liczbę 29 odpowiedzi mamy tylko 10 głosów za różnorodnością, większość natomiast za jednolitością metod kształcenia.

Warto jednak zaznaczyć, że odpowiedzi, domagające się jednolitego systemu kształcenia, przeważnie nie są bliżej umotywowane i pozatem sama zasada jednolitości systemu różnie jest rozumiana. Tak np. p. Fr. Śniehota pisze:

System kształcenia nauczycieli powinien być jednolity. Klasyfikacja na nauczycieli szkół powszechnych i innych jest szkodliwa i niepożądana. Nauczyciel szkoły powszechnej obecnie nie może mieć gorszego wykształcenia zawodowego od nauczyciela szkoły średniej.

Natomiast prezes Koła Stowarzyszenia w Tarnowskich Górach atakuje przedewszystkiem różne typy obecnych kwalifikacyj nauczycielskich, zwłaszcza tak zw. specjalistów:

Obecni specjaliści, to także bałagan, który kosztuje Państwo grube sumy i jest niesprawiedliwością wobec reszty nauczycielstwa. Nauczyciel przy jednoklasówce jest mojem zdaniem specjalistą nad specjalistami — ale bez wynagrodzenia — i tu leży właśnie niesprawiedliwość.

Z pośród zwolenników rozmaitości niektórzy uznają ją za słuszną tylko w okresie przejściowym do czasu wypróbowania najwłaściwszej formy kształcenia nauczycieli. Do takich należą pp. dr. Klemensiewicz, prof. Szuman, Koło w Tucholi, częściowo też p. Ign. Stein i prof. Bykowski, który jakkolwiek jest przeciwnikiem uniwersyteckiego kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych, przypomina, że część nauczycielstwa kształci się w uniwersytecie poznańskim, będzie więc istniała możność praktycznego wypróbowania wyników ich pracy w szkole powszechnej i porównania ich z absolwentami seminarjów.

Zasadniczym zwolennikiem rozmaitości jest prof. Władysław Grabski. Opinję jego przytaczamy w całości.

Wypowiadam się całkowicie za różnemi formami. Formy kształcenia winny dążyć do dania jednego poziomu przygotowania, ale powinny być zdaniem mojem różne w dwóch płaszczyznach:

1) odmienne dla różnych dziedzin kraju,

2) odmienne dla wsi i miast.

Co do tego ostatniego umotywowałem ten mój pogląd w pracy mojej „Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne", napisanej 2 lata temu. Od tego czasu widzę, że ideje moje znajdują potwierdzenie w tem, co się dzieje zagranicą. Stany Zjednoczone A. P. np. wyraźnie stoją na tem stanowisku, że nauczyciel na wsi musi być działaczem oświaty rolniczej, a w tym celu musi być osobno i specjalnie kształcony. Co do odmienności podług dzielnic, uważam to za bardzo ważne. Różnic dzielnicowych ujemnych nie zatrze się jednolitą formą przygotowania nauczycieli, a różnice dzielnicowe dodatnie właśnie przy tym systemie będą zacierane. Na różnice dzielnicowe nie należy patrzeć jako na coś zasadniczo złego. Różnice są rozmaite: i złe i dobre. Właśnie idzie o to, by tych zdobyczy nie marnować.

Możnaby jeszcze mówić o istnieniu różnych form kształcenia nauczyciela pod względem różności kierunków nauczania. Możeby i taka różnorodność była wskazana, ale jest ona niemożliwa do zasadniczego przeprowadzenia, skoro całe przygotowanie nauczyciela znajduje się w rękach państwa. Dążenie do jednolitości systemów, uważam za błąd wielki i za rodzaj przesądu życia współczesnego państwowego, przesądu, który prowadzi do zatracenia walorów cywilizacyjnych i do tego, że przy jednolitości systemów stwarza się rozbieżność celów nurtujących od dołu. Społeczeństwo winno się stać zdolnem do pojmowania i odczuwania jednych wysokich celów, ale do tego właśnie prowadzą nie jednolite systemy, a takie różnorodne systemy, któreby temu celowi najlepiej w każdem środowisku odpowiadały.

Prof. Władysław Grabski zawsze żywo interesuje się sprawami szkolnictwa, i jako ekonomista, rozumiejący doniosły wpływ szkolnictwa na zjawiska ekonomiczne i jako dobry obywatel, uważnie obserwujący wszelkie objawy życia zbiorowego. Ciekawa jego opinja zasługuje na baczną uwagę, nawet gdyby ktoś nie ze wszystkiemi wnioskami jego chciał się godzić.

IX. Uwagi końcowe.

Dobiegliśmy do końca ankiety, zorganizowanej przez Redakcję Kwartalnika Pedagogicznego. Rezultaty jej staraliśmy się możliwie objektywnie zarejestrować, nie trapiąc się bynajmniej faktem, że w odpowiedziach objawiła się dość duża rozmaitość ujęcia przedmiotu, co niewątpliwie osłabia do pewne-

go stopnia jej wyniki. Ale ta właśnie różnorodność ujęcia nadaje jej cechę żywości i czyni ją zajmującą.

Mógłby ktoś zarzucić, że sprawozdanie z ankiety dziś stało się już nieco anachroniczne. Dziś, to znaczy w epoce, kiedy nad wszelkiemi poczynaniami w dziedzinie szkolnictwa rozpostarła się smutna rzeczywistość daleko idących ograniczeń, nakazanych przez kryzys finansowy. My jednak sądzimy, że jeśli kiedy, to w dobie ograniczeń finansowych, nakładanych na szkolnictwo, ze szczególną jaskrawością występuje ta stara prawda, że szkoła — to nie budynek przedewszystkiem i nie ponad wszystko pomoce naukowe, ale że szkoła to uczeń i nauczyciel. O s o b o w o ś ć n a u c z y c i e l a jest tem, co decyduje o rozwoju młodzieży, tem, co nadaje cechę charakterystyczną najbogatszej i najuboższej szkole.

Nie chcemy bynajmniej przeczyć, że w Państwie naszem sporo dotychczas zrobiono dla kształcenia nauczycieli. Ale czy wszystko robiono dobrze? Czy dotychczasowe wyniki nie warte były gruntownego przedyskutowania? Czy nie uderzające jest, że w obszernej dyskusji na temat ustroju przyszłego szkolnictwa, która do niedawna zajmowała prasę pedagogiczną, tak mało stosunkowo wypowiadano się na temat kształcenia nauczycieli?

Dlatego też sądzimy, że pożyteczną jest każda próba wspólnego przemyślenia tych doniosłych zagadnień i że także impreza Kwartalnika nie była bez pożytku dla szkolnictwa.

I. STEIN.

W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

(Odpowiedź na ankietę).

1. **Czy obecne kształcenie seminaryjne nauczycieli odpowiada wymogom, jakie stawia społeczeństwo szkole powszechnej?**

W pytaniu tem jest jeden wyraz, wymagający dokładniejszego określenia: — społeczeństwo. Społeczeństwo — to bardzo nadużywany wyraz właśnie dlatego, że jego pojęcie jest bardzo zróżniczkowane. To też przy ściślejszem pojmowaniu tego wyrazu można mówić tylko o grupie społecznej.

Bez dłuższego badania sprawy, a nawet bez dłuższego zastanawiania się nad nią, można odrazu powiedzieć, że jeżeli idzie o wymogi, stawiane szkole powszechnej, to tu nie można mówić o jakiemś jednolitem społeczeństwie, lecz istotnie o różnych jego grupach i to o grupach, które dzielą bardzo głębokie różnice w poglądach na zadania tej szkoły, a więc i na wymogi, jakie jej stawiać należy.

Gdybyśmy o te wymogi pytali grupy społeczne zachowawcze, otrzymalibyśmy odpowiedź, która niewieleby się różniła od odpowiedzi, jaką w tej sprawie dawały nieraz te grupy przed wojną. Jeżeli idzie zatem o stopień tego kształcenia, nie o kierunek, — bo tak chyba należy rozumieć pytanie — to zdaniem tych grup wykształcenie to przy wielkich brakach organizacyjnych w zakresie szkolnictwa powszechnego, zwłaszcza we wschodnich częściach Polski (choć już w bardzo wielkiej mierze pokonanych przez wysiłki Ministerstwa, samorządów i nauczycieli), jest wystarczające na długi czas.

Nie wiele od tego zadania różnić się będzie zdanie nieuświadomionych społecznych grup ludowych w przeważnej części Polski. Dla tych grup, które pojęcie szkoły powszechnej utożsamiają jeszcze z pojęciem

nauki czytania, pisania i rachunków, nawet i obecne wykształcenie jest za wysokie.

Jeżeli są wyższe wymagania stawiane szkole powszechnej, to można je stwierdzić tylko w trzech grupach społecznych: w grupach demokratycznych, w nauczycielstwie szkół powszechnych i u władz szkolnych, zwłaszcza centralnych.

Grupy demokratyczne żądają podniesienia poziomu oświaty ludowej i walczą o to. Walczy o to także demokratycznie uświadomiony lud. Pełnia praw obywatelskich, udział w życiu publicznem, nowoczesne środki szerzenia oświaty muszą uświadamiać temu ludowi braki w jego wykształceniu. Pojęcie równouprawnienia rozszerza się i na szkolnictwo. Uświadomiony lud żąda wyżej zorganizowanych szkół i dostępu do dalszych stopni dla swoich dzieci. Różnice będą tylko w poglądach na warunki urzeczywistnienia tych zadań, zwłaszcza jeżeli idzie o komasację szkół. Jeżeli jednak u tego rodzaju grup ludowych stwierdzić można istotnie żądania podniesienia poziomu szkoły, to nie można tam pytać o zdanie w sprawie wykształcenia nauczycieli. Tu już mogą mieć głos jedynie przodownicy stronnictw. Choć z pewnemi zastrzeżeniami, przodownicy ci domagają się wyższego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, a bardziej postępowe grupy — zupełnego zrównania nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Oczywiście, że zrównanie to, choć nawet przy obecnych warunkach posunęło się znacznie naprzód, może się dokonać sprawiedliwie przez zrównanie wykształcenia przygotowawczego. Stąd grupy postępowe domagają się dla nauczycieli szkół powszechnych wykształcenia uniwersyteckiego. Oczywiście, że wśród tych grup są nadzieje, że tak wykształcony nauczyciel zajmie zupełnie inne stanowisko na wsi i, jako akademicko wykształcony i lepiej uposażony, będzie mógł równoważyć albo osłabiać wpływ księdza i dworu. Osobiście nie boję się tego. Owszem niech nauczyciel będzie wyżej wykształcony, ale naprawdę. Wyższe wykształcenie jest zawsze mniej niebezpieczne niż niedokształcenie. Nauczyciela z akademickiem rzetelnem wykształceniem nie będzie się obawiał ani ksiądz ani dwór. Prawdziwa kultura ma swoje głębie, które się ani gębą, ani kijem zamącić nie dadzą.

Grupa nauczycielska, a mówię tu o nauczycielstwie szkół powszechnych, jest dziś pod tym względem jednolita, bez względu na przekonania. Jednolita szkoła powszechna i jednolity stan nauczycielski — to dziś — że tak powiem — standaryzowane hasła nauczycieli szkół powszechnych. Droga do tego jednolitego stanu prowadzi, według również jednolitych pod tym względem dążeń tego nauczycielstwa, przez uniwersytet, tak jak nauczycieli szkół średnich, bez żadnych różnic w studjach.

Pozostawmy tu na boku środki do osiągnięcia tego celu, a zastanówmy się nad pobudkami. Gdyby nawet w wielu nauczycielach górowała ambicja zawodowa nad innemi pobudkami, to ambicja ta, o ile chce co do wykształcenia spełnić te same warunki, nie może być uważana za jakiś rys ujemny. Ale prócz tej ludzkiej przecież i zrozumiałej ambicji jest jesz-

cze pobudka głębsza i bardziej uzasadniona, bo tkwiąca w pracy nauczyciela, w jej dzisiejszej organizacji, a zwłaszcza w programach szkolnych. Kto nieuprzedzony weźmie do ręki programy szkolne i kto zaznajomi się z całym, może nawet za gorączkowym, ruchem organizacyjnym, dążącym do tworzenia szkół wyżej zorganizowanych, kto rozważy całą skalę nowoczesnego ruchu oświatowego, uderzającego o wieś, o szkołę, o nauczyciela, ten musi przyznać, że do sprostania tym wszystkim zadaniom dzisiejsze wykształcenie nauczyciela jest bezsprzecznie niewystarczające. A więc dążenia do uniwersyteckiego przygotowania nauczyciela szkoły powszechnej wynikają nie tylko z ambicji ale i ze świadomości, że nałożonym na niego obowiązkom zawodowym i społecznym bez głębszego przygotowania naukowego nie podoła.

Pozostaje trzecia grupa społeczna: władze szkolne, zwłaszcza centralne. I bodaj, czy nie są odpowiedzialne za ten stan rzeczy. Powiedzmy otwarcie: szkoła powszechna nie była i nie jest robiona na miarę tego nauczycielstwa szkół powszechnych, jakiem Ministerstwo przy wydawaniu programów rozporządzało i jakiem dziś jeszcze przynajmniej w 60% rozporządza. Ministerstwo, powiedziawszy takie duże A, będzie musiało z konieczności powiedzieć jeszcze większe B. Skoro zrobiło wysoką szkołę powszechną, zrównaną już dzisiaj zupełnie z gimnazjum niższem, a jeżeli idzie o programy, przewyższającą gimnazjum niższe, to musi dać do tej szkoły wysoko wykształconego nauczyciela. Uposażeniowe zagadnienie rozwiąże Ministerstwo, zwijając niższe gimnazjum, jako kamień obrazy wskutek nierównej płacy za równą, a może cięższą pracę. Ale czy to będzie rozwiązaniem zagadnienia naukowego, tutaj najistotniejszego? To rozwiązanie może dać tylko podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, bo obecne seminarjalne temu nie sprosta.

Jeżeli więc idzie o odpowiedź na pytanie pierwsze, to trzeba wyraźnie powiedzieć, że obecne kształcenie seminarjalne nauczycieli szkół powszechnych odpowiada najmniej właśnie tym wymogom, jakie szkole powszechnej stawiają władze szkolne, a zwłaszcza Ministerstwo przez program i organizację tej szkoły.

2. **(W razie negatywnej odpowiedzi na pytanie pierwsze). W jakim kierunku należałoby je zmienić, ewentualnie rozszerzyć.**

O ile można zrozumieć a nawet rzeczowo uzasadnić dążenia nauczycielstwa szkół powszechnych do zrównania swego przygotowania zawodowego z przygotowaniem zawodowem nauczycieli szkół średnich, o tyle trudno je wykonać w dzisiejszych warunkach gospodarczych Polski. Nie tylko stworzenie nowych uniwersytetów dla kształcenia 8 do 10 tysięcy nauczycieli rocznie (w r. 1933/4 trzeba będzie około 100.000 nauczycieli), ale także podwyższenie uposażenia będzie wymagało znacznych bardzo

funduszów. Ponadto byłoby rzeczą bardzo śmiałą i niepewną na miejsce dotychczasowego systemu wprowadzać nowy, zanim się go drogą próby nie doświadczy na mniejszych polach.

Sądzę, że ten drugi wzgląd jest ważniejszy. Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli szkół powszechnych musi iść drogą odmienną niż nauczycieli szkół średnich ze względu na odmienne cele, poziom i warunki społeczne szkoły powszechnej. Może się ono odbywać w uniwersytecie, ale dopóki szkoła średnia stanowi odrębny, wyższy organizm, nie można nauczycieli szkół średnich kształcić w ten sam sposób jak nauczycieli szkół powszechnych. Nawet w Hamburgu, gdzie urządzono dla nauczycieli 3-letnie studjum uniwersyteckie, jest ono studjum odrębnem. Takie studjum może być wprowadzone i w Polsce przy jednym z uniwersytetów na próbę. Dopiero po kilkoletnich doświadczeniach z nauczycielami pracującymi po takiem wykształceniu w szkołach powszechnych i to w środowiskach wiejskich będzie można orzec o celowości i potrzebie takiego studjum dla wszystkich nauczycieli.

Jednakże dotychczasowe kształcenie nauczycieli jest niewątpliwie niewystarczające i nie może być utrzymane na dłuższy czas wobec dzisiejszej organizacji szkół powszechnych. Jest ono bowiem niedostateczne i pod względem ogólnego wykształcenia i pod względem wykształcenia zawodowego. To też wydaje mi się słuszną ta droga, po której poszedł rząd pruski, zwijając swoje seminarja nauczycielskie, a zakładając dwuletnie pedagogja akademickie, do których przyjmuje się kandydatów po ukończeniu dziewięcioletniej szkoły średniej lub t. zw. Aufbauschule. Takie dwuletnie pedagogjum utworzyło także Ministerstwo W. R. i O. P. w Polsce w r. 1928/29. I to jest także twór nowy, wymagający próby czasu. Kto wie jednak, czy nie jest to najlepsze rozwiązanie sprawy. Zostawiając na boku sprawę uposażenia i jego pokrycie przez państwo, musi się dojść do przekonania, że akademje pedagogiczne byłyby nawet tańsze niż kształcenie w seminarjach nauczycielskich.

W r. 1927/8 mieliśmy w Polsce 218 seminarjów nauczycielskich państwowych i prywatnych w 218 zakładach a w nich kształciło się około 38.000 uczniów. Gdybyśmy przyjęli, że rocznie potrzeba obecnie 6.000 nauczycieli, musielibyśmy w dwuletnich pedagogjach utrzymywać każdego roku przeciętnie tylko 12.000 uczniów, więc o 26.000 mniej. Prawda, że nauka ich byłaby nieco kosztowniejsza, ale różnica ta nie byłaby znaczna. O dopływ uczniów z maturą gimnazjalną nie potrzebowalibyśmy się obawiać. Dadzą ich w dostatecznej liczbie gimnazja, których frekwencja z pewnością wzrośnie po nowej organizacji szkół powszechnych i ich stosunku do szkół średnich. Świadectwem roczne kursy nauczycielskie, które na brak zgłoszeń nie potrzebują się skarżyć.

Akademje pedagogiczne czy pedagogja miałyby tę wyższość nad jakiemkolwiek rozszerzeniem dzisiejszego seminarjum nauczycielskiego, że mając załatwioną sprawę wykształcenia ogólnego uczniów, nie potrzebo-

wałyby rozdwajać swoich wysiłków na wykształcenie ogólne i pedagogiczne i temu drugiemu mogłyby poświęcić całą uwagę.

Do organizacji takich seminarjów należałoby jednak przystępować stopniowo, gdyż wymagają one doskonalszych nauczycieli i lepszego uposażenia w pomoce naukowe, pracownie i szkoły ćwiczeń.

Sprawę przyszłego uposażenia tych nauczycieli zostawiam na boku, gdyż ta wymagałaby osobnego opracowania.

3. Czy obecny system rozszerzania zakresu wiedzy nauczyciela na wyższych kursach nauczycielskich po paroletniej praktyce jest odpowiedni?

O ile znam te kursy, sądzę, że one obecnie spełniają dobrze swoje zadanie. Dla szkół powszechnych wyżej zorganizowanych potrzeba wyższego wykształcenia w pewnych grupach przedmiotów i to zdaniem mojem dają wyższe kursy nauczycielskie.

4. Czy nauczyciel po ukończeniu seminarjum, mający chęć do dalszych studjów, jest obecnie dostatecznie przygotowany do studjów uniwersyteckich:

a) wogóle?

b) do studjów pedagogicznych?

Na a): Porównanie zarówno programu nauki jak i czasu, jaki ogólnemu wykształceniu może poświęcić uczeń seminarjum nauczycielskiego musi doprowadzić do wniosku, że jego przygotowanie naukowe do studjów uniwersyteckich musi być niższe. To też na pytanie pod a) muszę odpowiedzieć przecząco.

Na b): Nawet w zakresie studjów pedagogicznych tak, jak one dziś są zorganizowane w uniwersytetach, mam wątpliwości. Historja pedagogiki musi sięgnąć do czasów starożytnych i do ich kultury. Głębsze wniknięcie w jej ducha bez języka klasycznego jest trudne. A i psychologja z socjologją i etyką wymaga też innego przygotowania. A przecież profesorowie uniwersytetu żalą się na niedostateczne przygotowanie gimnazjalistów.

5. Czy ze względów społecznych i pedagogicznych jest pożądane, ażeby nauczyciele szkół powszechnych mieli ukończone wyższe studja? Jeżeli tak, w jaki sposób należy absolwentom seminarjów udostępnić studja wyższe wobec istniejących przeszkód ustawowych.

Na to pytanie znajduje się odpowiedź w odpowiedziach na pytanie 1, 2, 4.

6. Czy nowoutworzone pedagogja rozwiązują należycie kwestję kształcenia nauczycieli? Jeśli nie, podać powody.

Na tę sprawę wyraziłem swój pogląd w odpowiedzi na pytanie 2.

7. Czy byłoby pożądane obecne seminarja przekształcić na gimnazja typu pedagogicznego.

I na to pytanie znajduje się odpowiedź w odpowiedzi na pytanie 2. Dodam, że daleko lepiej będzie, jeżeli do akademij pedagogicznych czy pedagogjów czy nawet na roczne kursy nauczycielskie pójdą kandydaci z róż-

nych wydziałów gimnazjalnych z rozmaitym stopniem przygotowania i zamiłowania w zakresie różnych grup przedmiotów.

8. Czy byłoby pożądane istnienie obok siebie paru różnych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, czy też raczej pożądana jest jednolitość systemu kształcenia.

Dopóki z finansowego stanowiska nie zostanie rozwiązana sprawa wyższego uposażenia nauczycieli z uniwersyteckiem pełnem wykształceniem, wykształcenie to może być zorganizowane w jednem miejscu na próbę. Dopóki nie będzie zorganizowany wyższy sposób kształcenia nauczycieli szkół powszechnych muszą istnieć roczne kursy nauczycielskie i wyższe kursy nauczycielskie. O ile finansowe trudności co do uposażenia nauczycieli szkół powszechnych z wykształceniem w dwuletnich akademjach pedagogicznych nie przedstawiałyby większych trudności dalsze istnienie dotychczasowych seminarjów nauczycielskich i rocznych kursów nauczycielskich byłyby jedynie sprawą czasu. Wyższe kursy nauczycielskie musiałyby istnieć jeszcze czas dłuższy ze względu na konieczność dalszego kształcenia obecnie pracujących nauczycieli z dotychczasowem wykształceniem seminarjalnem.

Ks. P. CHOJNACKI.

O DONIOSŁOŚCI NIEKTÓRYCH FUNKCYJ PSYCHICZNYCH DLA WYCHOWANIA

Przez wychowanie należy rozumieć zespół zabiegów mających na celu wyrobienie, wydoskonalenie człowieka, jego zdolności poznawczych, wolitywnych i uczuciowych. Biorąc wychowanie ze strony f o r m a l n e j tylko, zadaniem jego będzie przygotowanie dziecka, młodzieży do samodzielnego sądu o tych sytuacjach życiowych, w których się młody człowiek znajdzie. Nie każdy człowiek wydaje swój sąd o sprawach. Bardzo wielu ludzi nie potrafi tego uczynić, bo nie stać ich na to. Daleko częściej się zdarza, iż ludzie nie wydają, ale powtarzają utarte sądy, żyją nałogami, przyzwyczajeniami umysłowemi. Stąd niebezpieczeństwo, iż o pozornie niezmienionej sytuacji wydaje się stary, nałogowy sąd, choć dużo się zmieniło. Wtedy sąd bywa mylny, chybiony, nie odpowiadający rzeczywitsości. Drugiem zadaniem wychowania jest wyrobienie silnej woli, by wychowanek, zdobywszy umiejętność wydawania sądów trafnych, potrafił według nich postępować, by nie dał się od nich odwieść i był odpornym wobec odmiennych sądów narzuconych, często przeciwnych, lub niesprawdzonych. Takie są zadania wychowania ze stanowska formalnego.

Ale to nie wyczerpuje sprawy pod względem m a t e r j a l n y m, gdy chodzi o miernik idealny tego, co w poszczególnych sytuacjach należy uważać za prawdziwe, dobre, korzystne, piękne. Sztuka wychowania przypuszcza dobro, piękno, praw-

dę, zakłada te wartości, ale ich uzasadnieniem się nie zajmuje, to przekracza jej zakres. Uzasadnieniem tego co czyni człowieka dobrym i moralnie pięknym zajmuje się osobna nauka zwana etyką. Ani psychologja, ani socjologja nie sprostają temu zadaniu, bo one opisują nam czem człowiek j e s t, lub b y ł. Czem człowiek być p o w i n i e n, jakim w i n i e n się stać pod wpływem wychowania, dowiadujemy się z etyki. Przypuszczamy więc, iż sztuka wychowania bierze ideał człowieka z etyki i zmierza do wyrobienia człowieka o zdolności samodzielnego i trafnego sądzenia o silnej woli, lub, jak się inaczej mówi o charakterze.

By swego celu dopiąć, sztuka wychowania musi się opierać na jaknajlepszej znajomości faktów poznawczych, wolitywnych, uczuciowych i ich praw, podobnie jak technika wyrabiania stali lub papieru opiera się na znajomości pewnych faktów fizycznych i chemicznych i ich praw.

Otóż psychologja eksperymentalna zajmuje się badaniem w miarę możności coraz to dokładniejszem faktów poznawczych, wolitywnych i uczuciowych. Te fakty są liczne i różnorodne. Psychologja analizuje człowieka, rozkłada jego przeżycia psychologiczne na elementy. Tymczasem w wychowaniu chodzi o całość, o człowieka i to o tego indywidualnego człowieka. Wychowawca ma oddziaływać nie na poszczególne elementy psychiczne, lecz na całość złożoną z tych elementów. Całość jest czemś naturalnem, elementy są wytworami sztucznemi abstrakcjami. Oczywiście wychowawca bierze pod uwagę poszczególne funkcje psychiczne, ale w taki sposób, by nie tracić całości z oczu.

Powstaje pytanie, jaka funkcja psychiczna zajmuje najważniejsze miejsce u człowieka normalnego, doskonałego. Na to pytanie trudno odpowiedzieć, wobec złożoności funkcyj psychicznych i ich różnorakich elementów.

Utylitarnie, praktycznie biorąc sprawę, to najważniejszą funkcją psychiczną złożoną jest: poczucie rzeczywistości „sentiment of reality" „fonction du réel" [1]). Wiadomo, że dzieci nie

---

[1]) W. J a m e s, Principles of Psychology II (1890) s. 290—298, 306 i nast. J a n e t, Obsessions et psychashénie. Paris 1903.

zawsze kierują się poczuciem rzeczywistości. W pewnych chwilach, a nawet dłuższych okresach czasu żyją one światem wytworzonym wyobraźnią, wymarzonym odpowiednio do potrzeb pragnień i wzruszeń [2]. Podobne stany spotyka się i u dorosłych. Najczęściej życie dorosłych waha się między światem rzeczywistym i światem wymarzonym. Psychologja spostrzegania wskazuje, jak nasze wyobrażenia i uczucia wdzierają się, przerzucają w sferę świata doświadczonego, tak że musimy je hamować; poprawiać nasze spostrzeżenia, by nie odbiec od tego, co jest rzeczywiste.

W tych wypadkach, gdy wyobrażenia i uczucia odtwarzają się same i bez żadnego hamulca, osobnik staje się marzycielem na jawie, przestaje być normalnym. Poczucie rzeczywistości stanowi nieodzowny warunek dobrze rozwiniętego normalnego człowieka. Stąd doniosłość tej funkcji w dziele wychowania.

Sprawdzianem poczucia rzeczywistości jest skuteczne działanie na rzeczywistość bądź fizyczną, bądź społeczną.

Człowiek posiada doskonałe poczucie rzeczywistości, jeżeli zdaje sobie sprawę z tego co należy w danej sytuacji czynić, jak się zachować i jeżeli potrafi, umie uskutecznić, zrealizować wymagania stające przed nim w spotkanej sytuacji życiowej.

Aby zdawać sobie sprawę z tego, co należy czynić w coraz to nowych okolicznościach i często skomplikowanych, trzeba przedewszystkiem umieć o b s e r w o w a ć świat rzeczywisty tak fizyczny jak i społeczno-moralny. Obserwować, to znaczy umieć spostrzegać to, co nas otacza. Spostrzeganie wymaga skoordynowanej współpracy zmysłów i umysłu. Psychologja nas uczy o warunkach poprawnego spostrzegania. Sztuka wychowania naukowo zorganizowana wyzyskuje, korzysta z wiadomości psychologicznych, by dopomóc do jaknajlepszego rozwinięcia się tej funkcji u wychowanków.

Nie wystarczy tylko obserwować, bo nie można być biernym. Życie wymaga od człowieka, by umiał się przystosować

---

[2] P i a g e t, Les traits principaux de la logique de l'enfant Journal de Psychologie Normale et Pathologique. Janvier—Mars 1924. C l a p a r è d e, Psychologie de l'Enfant et pédagogie. Genève 1924.

do wytworzonych warunków. Zdolność przystosowania świadczy o inteligencji człowieka. Zdolność mierzy się umiejętnością wyszukania środków i sposobów przystosowania się do nowych warunków umiejętności opanowania sytuacji, w której się znajdujemy. Szukanie, obmyślanie środków wymaga wyobraźni i to wyobraźni twórczej, która łączy, syntetyzuje wyobrażenia i wiadomości dawniej przeżyte z obecnemi, nowemi. Dawne przeżycia odżywają dzięki funkcji psychicznej zwanej pamięcią. Odnajdujemy sposoby przystosowania się, ustalamy je drogą sądzenia i rozumowania poprawnego, że tak lub inaczej należy się zachować w tych okolicznościach. Psychologja empiryczna i eksperymentalna wtajemnicza nas w bieg wyobraźni i ich prawa rozwoju, w budowę sądu i rozumowania, wykazując, że te sprawy inaczej wyglądają, niż to się przyjmuje w popularnej psychologji życia codziennego, że są daleko więcej złożone niż się przypuszcza. Wyobraźnia i myślenie dają się kształcić, wyrabiać. Możliwość ich wydoskonalenia znowu zależy od znajomości ich praw, które podaje psychologja. Pod wpływem dokładniejszych wiadomości zmieniono niektóre metody kształcenia wyobraźni i myślenia.

Nie dosyć jest mieć swe własne sądy o danej sytuacji o tem, jak należy postąpić, jak się zachować w nowych okolicznościach, trzeba umieć te sądy zrealizować, wprowadzić je w czyn, w praktykę. To znowu wymaga aktu woli. Akty woli są kierowane albo dobrem, albo korzystnem, albo przyjemnem. Słowem, wola funkcjonuje, o ile jesteśmy zainteresowani, o ile uwaga jest pociągana lub odpychana. Zainteresowanie budzi się pod wpływem rozumu, uczuć i wiary. By akt woli się rozwinął, by powstało działanie, czyn, musi być wyrobiony, ustalony sąd dotyczący tego czynu. Ustalić sąd, to znaczy zwrócić uwagę w pewnym kierunku, to znaczy dokonać wyboru wśród wielu tłoczących się wyobrażeń, to znaczy ztamować inne, niekiedy przeciwne zainteresowania i wyobrażenia, które przez kojarzenie się występują w polu świadomości. Tam, gdzie wyobrażenia są pozostawione sobie i płyną swobodnie, gdzie o ich łączności decyduje jedynie fakt zachodzącego kiedykolwiek w świadomości współistnienia, lub bezpośredniego następstwa, nie może być mowy o sądach, tyl-

ko o stanach marzycielskich. Człowiek zaś oddający się marzeniom traci kontakt ze światem rzeczywistym i zdolność przystosowywania się doń; staje się biernym, bez inicjatywy, a więc bez woli.

Z tego widzimy, że poczucie rzeczywistości przedstawia funkcję dosyć złożoną, obejmującą wiele czynników psychicznych. Jej wyrobienie i wydoskonalenie zależy najprzód od wyrobienia funkcyj poznawczych, wolitywnych i uczuciowych, a następnie od ich należytego skoordynowania.

Sztuka wychowania jest więc skazana na czerpanie wiadomości z psychologji; od umiejętnego zużytkowania zdobyczy psychologicznych zależy w dużej mierze spełnienie właściwych jej zadań.

F. ŚNIEHOTA.

CHARAKTER I TYPY JEDYNAKÓW.

Badania nad problemem jedynaków środowiska wielkomiejskiego.

(Dokończenie).

III.

ANALIZA MATERJAŁU I SZCZEGÓŁOWE WYNIKI BADANIA.

1. Wyniki ankiety (odpowiedzi rodziców).

Pytania kwestjonarjusza, przeznaczonego dla rodziców a wypełnionego przez nich, obmyślone i ujęte były tak, iżby odpowiedzi pozwalały na wnioski co do pewnych szczegółowych zagadnień, wartościowych dla oświetlenia głównego problematu. Wchodziły w grę następujące częściowe zagadnienia: obawa rodziców o zdrowie i życie jedynaka, wychowanie fizyczne i stan zdrowia jedynaków, wpływ wychowania domowego na intelektualny rozwój jedynaków (odrabianie zadań szkolnych, lektura, podróże), stosunek do członków rodziny, do szkoły, nauczycieli - wychowawców i kolegów - rówieśników czyli wpływ środowiska domowego i szkolnego na rozwój uczucia społecznego u jedynaków, specjalne uzdolnienia i zainteresowania (wybór zawodu), temperament i charakter jedynaków oraz próba ewentualnego wyróżnienia typów charakterologicznych. W następnych wywodach ograniczam się do tych mo-

mentów, które wiążą się bezpośrednio lub pośrednio z obranym tematem pracy.

O pewnej obawie rodziców o zdrowie i życie jedynaków wnioskować można z takich okoliczności, jak: odprowadzanie dziecka z domu do szkoły i odwrotnie, praktykowane konsekwentnie przez szereg lat; ze stałej opieki i częstego szukania porady lekarskiej, ze wspólnego sypiania rodziców z dzieckiem, wreszcie z wypadków, które mogły być szczególnie niebezpieczne dla życia i zdrowia dziecka.

W pierwszych tygodniach początkowej nauki bywają mniej więcej wszystkie dzieci odprowadzane do szkoły lub ze szkoły do domu przez osoby starsze. W Katowicach, szczególnie co do szkoły wydziałowej, jest to rzeczą wskazaną tem bardziej, iż wskutek wielkiego ruchu ulicznego, a nierzadko wskutek dalekiej drogi do szkoły, dziecko 6-letnie faktycznie musi się dopiero „uczyć" chodzić do szkoły, t. j. zważać na niebezpieczeństwa przy przechodzeniu ruchliwych ulic i placów. U jedynaków ma się rzecz tak, że rodzice, szczególnie zaś matki lub służące, towarzyszą dzieciom w drodze do szkoły i z powrotem przez 2 lub 3 lata, a w pojedyńczych wypadkach nawet i dłużej. Wynik ankiety przedstawia się na tym punkcie jak następuje:

Tabela 2.

Jedynakom towarzyszą	matki	matki lub służące	oboje rodzice	oboje rodzice lub służące	ogółem	nikt	razem
w wypadkach	20	5	6	2	33	3	36

Bardziej ciekawy jest wynik, przez jaki okres czasu osoby starsze jedynakom towarzyszą.

Trzy relatywne wyjątki, które wykazuje tab. 2, należy tłumaczyć tem, że matki w danych wypadkach wogóle mniej starają się o dziecko, a ojcowie — średni urzędnicy — wskutek zajęć służbowych w innych dzielnicach miasta, nie mogą odprowadzać dzieci do szkoły. Osobliwą wartość mają dwie

Tabela 3.

Okres czasu (w latach)	0	1	1½	2	3
Kl. I	1	13	0	0	0
Kl. II	1	6	1	1	0
Kl. III	1	6	3	1	2
Razem	3	25	4	2	2

odpowiedzi, z których wynika, że rodzice odprowadzają, mimo protestu ze strony dziecka (w pierwszym roku nauczania).

1. „Chłopiec przychodzi do szkoły w towarzystwie matki, ojca lub służącej, woli sam chodzić".
2. „Chłopiec przychodzi w towarzystkie osób starszych (matka lub służąca). Chce koniecznie chodzić sam od początku".

W obu wypadkach są to uczniowie dobrze rozwinięci pod względem fizycznym i umysłowym — dzieci średnich urzędników dobrze sytuowanych.

Z pomiędzy 36 jedynaków 15 miało stałą opiekę lekarską; 24 przechodziło różne choroby, 12 było zupełnie zdrowych. W 6 wypadkach podano obok chorób ogólną słabość, chorowitość, częstość lub łatwość zapadania na choroby. Nieszczęśliwy wypadek (złamanie nogi) spotkał tylko jedno dziecko. Dziecko to, pochodzące ze sfery wyższej, powierzone było prawie wyłącznie opiece służby domowej.

Wyniki powyższe utwierdzają częściowo słuszność poglądu, że u większości jedynaków zbytnia troska rodziców o zdrowie i życie dziecka przyczynia się do wytworzenia takich cech charakterologicznych, jak niesamodzielność, niepewność, bojaźliwość i zniewieściałość. Powodem nadmiernej opieki nad dzieckiem jedynem jest obawa rodziców o zdrowie i życie dziecka. Lecz widać, że nawet pośród małych dzieci szkolnych niektóre samodzielne charaktery wyłamują się z pod tej opieki, stawiając rodzicom opór. Właśnie skonstatowanie takich wyjątków jest ważne dla sprecyzowania ostatecznego sądu o charakterze dziecka jedynego.

Inne momenty ,które w podobnej mierze hamują u jedynaków rozwój charakteru w kierunku samodzielności, są: wspólne sypianie dziecka z rodzicami, trzymanie dziecka „pod okiem", zbytnia pomoc przy odrabianiu zadań szkolnych i t. p.

Tylko 6 jedynaków sypia w osobnym pokoju, reszta (30) sypia wspólnie z rodzicami, lecz w osobnym łóżku. W 5 wypadkach dziecko nie zasypia samo, musi być przy niem matka; jedno zasypia tylko przy świetle.

Objektywnie biorąc, obawa rodziców o zdrowie i życie jedynaków ma pewne uzasadnienie w tem, że u większości (66,6%) jedynaków zdrowotność jest słaba oraz, że zwłaszcza u chłopców zachodzą liczne wypadki niedorozwoju fizycznego.

Sposób pracy domowej uczniów jedynaków charakteryzuje następujące zestawienie :

Tabela 4.

Pracuje	przy pomocy rodziców	przy pomocy korepetytora	„pod nadzorem rodziców"	„zupełnie samodzielnie"	ogółem
jedynaków	24	3	4	5	36

Mając nadto na uwadze takie fakty jak: wpajanie dzieciom zamiłowania do przysłuchiwania się opowiadaniom lub czytaniu dorosłych, zaprawianie do samodzielnego czytania książek i pism dla młodzieży, rozwiązywanie z dziećmi zagadek, oglądanie ilustracyj, kolekcjonowanie obrazków, fotografij, znaczków pocztowych i monet, dalsze podróże i t. p., należy zgóry oczekiwać, że tempo rozwoju umysłowego będzie u tych dzieci przyśpieszone, czyli, że ilorazy inteligencji u jedynaków będą przeciętnie wyższe, niż u innych dzieci tego samego wieku. W niektórych odpowiedziach akcentują rodzice ,ogromne" zainteresowanie jedynaków do przysłuchiwania się opowiadaniom lub czytaniu osób starszych, albo też podkreślają niezwykły pociąg do samodzielnej lektury. Znalazł się i taki, który pasjami czytuje „Ilustrowany Kurjer Codzienny". Tylko w dwóch wypadkach odpowiedź była negatywna.

1. „Chłopiec (lat 9) sam czyta niechętnie". (Rodzice prenumerują dla niego „Płomyczek").
2. „Chłopiec (lat 9) nie bardzo lubi czytać"... bo „z niego trochę leniuszek".

Z pomiędzy licznych okoliczności, jakie wpływają na wcześniejszy rozwój intelektualny jedynaków, przytaczam tylko dane o dalszych podróżach z rodzicami; ujmuje je następująca tabela.

Tabela 5.

Było jedynaków (kl.)	w górach	w górach i nad morzem	w Krakowie	na Powsz. Wystawie Krajowej	w Wieliczce w kopalni soli	w letnisku na wsi
I	8	3	0	1	0	9
II	4	2	3	2	0	6
III	6	5	5	2	1	10
Razem	18	10	8	5	1	25

Niektórzy chłopcy byli częściej (3 razy) nad morzem, jechali statkiem, kąpali się nad brzegiem morskim i t. p. Inni zwiedzili różne miasta jak: Częstochowa, Poznań, Warszawa, Zakopane, Bielsko, Rymanów, Włocławek. Jeden „kąpał się w rzece Wiśle".

Zbytnie zabiegi rodziców około intelektualnego rozwoju dzieci jedynych tłumaczą pewne cechy charakteru jedynaków, mianowicie takie jak: zarozumiałość, wygadanie, wynoszenie się nad innych, zbytnia śmiałość i wścibskość. Atoli podobne „ultra-eksrawertywne" charaktery spotykają się i wśród jedynaków rzadko.

Cenne są odpowiedzi rodziców, dotyczące wychowania w kierunku rozwoju uczucia społecznego jedynaków. Z pośród 36 badanych jedynaków jedna trzecia trzymana jest w domu „pod okiem matki", nie wychodzi regularnie na przechadzki i nie bawi się z kolegami poza domem. Znamienne są odpowiedzi, z których wynika, że dziecko, mimo posiadania przeróżnych zabawek w domu, idzie za instynktem gromadzkim i domaga się zabawy z kolegami.

„Sam (jedynak 7-letni) nie bawi się długo jedną zabawką"...

Inny „lubi wszystkie gry i zabawy, o ile się bawi z kolegami".

Ażeby ocenić stosunek jedynaków do szkoły i nauczycieli-wychowawców, badano, czy jedynacy uczęszczają do szkoły chętnie czy nie, oraz czy lubią w domu opowiadać o swych przeżyciach w szkole, w szczególności, czy wspominają o nauczycielu. Oba momenty mogą być w przyczynowym związku z powodzeniem wzgl. niepowodzeniem, jakiego dziecko naogół doznaje w szkole. Jeżeli dziecku nauka przychodzi z trudnością, w takim razie łatwo przypuścić, że nie będzie zbyt chętnie uczęszczało do szkoły. Jeżeli zaś dziecko, mimo że jest uzdolnione i nauka przypada mu z łatwością, nie lubi szkoły, w takim wypadku należy szukać przyczyn gdzieindziej. U badanych jedynaków dało się stwierdzić co następuje:

Tabela 6.

Jedynaków (kl.)	chodzi do szkoły chętnie	nie bardzo chętnie	lubi opowiadać i wspomina o naucz.	nie lubi opowiadać lub opowiada mało	uczy się		
					łatwo	średnio	ciężko
I	13	1	8	6	13	0	1
II	9	0	7	2	9	0	0
III	13	0	13	0	8	5	0
Razem	35	1	28	8	30	5	1

Z powyższego zestawienia widać, że tylko jeden chłopiec uczęszcza do szkoły niechętnie. Jest nim właśnie uczeń, któremu według słów ojca „nauka idzie bardzo ciężko". W danym wypadku zachodzi zupełna korelacja. Wszystkie inne dzieci, mimo że niektóre nie lubią opowiadać o przeżyciach w szkole. chodzą do szkoły chętnie, a jak rodzice podkreślają, nawet „bardzo chętnie" lub „najchętniej". Dzieci, które nie lubią opowiadać o szkole i nauczycielu, objawiają usposobienie introwertywne. Pięciu chłopców (lat 9), którym „nauka idzie nie najlepiej", okazują mimo to przywiązanie do szkoły. Świad-

czy to o dodatnim wpływie środowiska szkolnego na uspołecznienie uczniów jedynaków.

Nierzadko zapewniają rodzice, iż chłopcu łatwo przychodzi nauka, a jednocześnie wyrażają zastrzeżenia co do pewnego przedmiotu. Mówi o tem następne zestawienie.

Tabela 7.

Jedynakom (kl.)	sprawiają większe trudności						
	rachunki	roboty ręczne	ortogr. i gram.	język niemiecki	język polski	religja	gimnastyka
I	0	0	2	0	0	0	0
II	4	1	0	0	1	1	0
III	6	4	2	2	0	0	1
Razem	10	5	4	2	1	1	1

Widać, że trudności wyłaniają się z wiekiem, a najwięcej trudności sprawiają słabszym jedynakom rachunki. Na drugiem miejscu stoją roboty ręczne i języki. Ciekawym jest fakt, iż dzieci, nie lubiące robót ręcznych, najwięcej czytają; 2 uczniów czyta naraz trzy różne pisma dla młodzieży, 2 innych książki historyczne, a jeden z tych ostatnich uczy się nadto gry na skrzypcach.

Dobitniej jeszcze wystąpi wpływ środowiska szkolnego na rozwój społecznego uczucia jedynaków, gdy się rozpatrzy ich ustosunkowanie się do kolegów-rówieśników w szkole i poza szkołą. Ilustruje to tabela 8.

Z tabeli wynika, że znaczny procent jedynaków, zwłaszcza młodszych, nie jest należycie uspołeczniony. U starszych nieco uczniów przedstawia się stosunek korzystniej. Ażeby jednak wyrobić sobie sąd o postępie w rozwoju uczucia społecznego u jedynaków, należałoby odpowiednie badania powtarzać przez szereg lat. Lepszy stosunek w klasach wyższych nie pozwala w tym kierunku na zupełnie ścisły wniosek. Poprawa jest jednak prawdopodobna.

Tabela 8.

Jedynaków (kl.)	lubi kolegów—rówieśników	nie lubi	nigdy nie uskarża się na kolegów	bawi się poza szkołą z kolegami	uskarża się często na złych kolegów	nigdy nie bawi się z kolegami
I	10	4	12	5	2	9
II	6	3	7	8	2	1
III	12	1	12	11	1	2
Razem	28	8	31	24	5	12

Ciekawe są różne szczegóły w odpowiedziach rodziców. I tak: w niektórych wypadkach rodzice podkreślali, iż chłopiec „lubi bardzo" kolegów i, że jest „nadzwyczaj towarzyski". Są to jedynacy o wyraźnem nastawieniu ekstrawertywnem. W 5 wypadkach należy odpowiedzi wartościować osobno:

1. „Chłopiec (lat 9) czuje sympatję do jednego kolegi". (Wypadek niewyjaśniony).
2. „Chłopiec lubi kolegów-rówieśników, lecz woli towarzystwo starszych". Jest to chłopiec pod względem umysłowym nadnormalnie rozwinięty, wyprzedzający swych rówieśników w wieku inteligencji o pełne 2 lata. Przy badaniu testami Binet-Termana uzyskał z pośród wszystkich jedynaków najwyższy iloraz inteligencji. (W. I. = 8,8; W. Ż. = 6,8; I. I. = 130).
3. „Chłopiec (lat 8) lubi kolegów, ale nie wszystkich, bo biją go podczas przerwy i na ulicy".
4. „Chłopiec (lat 9) sam daje sobie radę". Jest to typowy ekstrawertyk („łobuz"). Matka — urzędniczka — nie żyje z mężem.
5. Chłopiec (lat 9) „często się poczubi z kolegami". Typ podobny do poprzedniego.

W odpowiedziach negatywnych, jako powód stronienia od kolegów przytacza się „dokuczanie" lub „zaczepianie na ulicy". W jednym wypadku odpowiedź ojca brzmi: „Nie, żyje sam dla siebie". Chodzi tu o 7-letnie dziecko rozpieszczone,

które nigdy nie zasypia samo, nigdy nie bawi się z kolegami, posiada dużo zabawek w domu (samolot, auto, instrumenty muzyczne), a przywiązane jest bardziej do ojca („który mu niczego nie odmawia"), niż do matki.

Wpływ środowiska szkolnego w kierunku uspołecznienia jedynaków, jakkolwiek jest on naogół niezaprzeczalny, nie jest w każdym wypadku skuteczny i wystarczający. Przyczyny tkwią poczęści w hipertroficznym charakterze niektórych jedynaków, poczęści w agresywności t. zw. „złych kolegów".

Zainteresowania jedynaków są dość obszerne i różnorodne. Tłumaczy się to w większości wypadków przedewszystkiem tem, że rodziców stać na to, aby zaspokoić życzenia jedynaka i dostarczyć mu czy to zabawek, czy książek lub innych środków kształceniowych. Prawie wszyscy rodzice rozmawiają z dzieckiem na temat przyszłego zawodu, a jak następna tabela wykazuje, marzenia rodziców i dzieci są wysoko idące. Przebija z nich dążność do znaczenia, do odegrania wybitnej roli w życiu. W każdym razie według pragnień rodziców dziecko „powinno" zajmować wyższe stanowisko niż obecnie ojciec, albo jeżeli ojciec ma już wysokie stanowisko, to syn pod żadnym warunkiem „nie powinien" schodzić niżej.

Tabela 9.

Marzenia o przyszłym zawodzie.

Jedynacy chcą być (kl.)	oficerem lub kapitanem marynar.	inżynierem	lotnikiem	doktorem lekarzem	nauczycielem lub księdzem	profesorem muzyki	urzędnikiem	szoferem	prawnikiem
I	3	2	2	2	2	2	0	1	0
II	4	1	0	1	1	0	1	0	0
III	7	1	2	1	0	1	1	0	1
Razem	14	4	4	4	3	3	2	1	1

Znamienny jest wysoki procent marzeń o zawodzie żołnierskim. W takich wypadkach zaznacza się ścisła korelacja między marzeniem o zawodzie a zamiłowaniem do zabaw w wojsko, do czytania opisów bitew oraz upodobaniem w ko-

niach lub psach. Podobna korelacja zachodzi między marzeniem o zawodzie technicznym a zainteresowaniem w budowaniu maszyn, bawieniu się samolotem, samochodem i t. p. Czy takie i podobne przejawy psychiki jedynaków mają jakieś znaczenie prognostyczne, to mogłaby wykazać dopiero przyszłość, przypuściwszy, że dałby się śledzić rozwój jedynaków przez dłuższy okres czasu.

Poszczególne rysy jedynaków, podane przez rodziców, nie określają wprawdzie całkowicie ich temperamentu i charakteru, zawierają jednak dużo ciekawych szczegółów wartościowych, tem bardziej, iż pochodzą od osób, które te dzieci znają najlepiej. Poniżej zestawiam wyniki ankiety w tym kierunku.

Tabela 10.

Jedynacy (kl.)	żywy i wesoły	spokojny	śmiały	nieśmiały (lękliwy) bojaźliwy	rozmawia (pyta) dużo	boi się samotności	boi się ciemności
I	12	2	11	3	12	3	3
II	8	1	5	4	9	7	6
III	13	0	10	3	12	3	6
Razem	33	3	26	10	33	13	15

Według powyższego zestawienia znajduje się wśród jedynaków najwięcej temperamentów żywych, „wesołych"; w 9 wypadkach określili rodzice dziecko jako „bardzo żywe", lub „za żywe". W temperamencie żywym — zdaje się — uwydatnia się typowość jedynaka wielkomiejskiego. (W Katowicach jest to pewne u większości jedynaków).

Żywy temperament nie idzie jednak ściśle w parze ze śmiałością. Podczas gdy jedynaków żywych jest 92%, to procent śmiałych (72%) jest znacznie mniejszy. Nieproporcjonalność obu cech charakteryzują następujące odpowiedzi:

„N... (chłopiec lat 7) jest bardzo żywy i okazuje dużo zainteresowania się sprawami domowemi. W towarzystwie ludzi dorosłych jest bardzo nieśmiały". Albo:

„M... (chłopiec lat 9) jest bardzo żywy, mówi bardzo dużo i dużo pyta; w domu bardzo śmiały — wobec obcych lękliwy, boi się być sam; bardzo boi się ciemności". Albo:

„Bardzo żywy i roztrzepany, śmiały wobec swoich — lękliwy i całkiem inny w obcem otoczeniu" (chłopiec lat 9). I t. p.

Natomiast ciekawość i gadatliwość objawiają się u jedynaków w tej samej mierze (92%) jak żywość i wesołość. Niektórzy jedynacy rozmawiają (pytają) „za dużo", „bez przerwy" — jak piszą rodzice.

Ze śmiałością nie zawsze idzie równolegle odwaga, gdy przypadnie przebywać samemu w ciemności. Obawa przed samotnością zachodzi u badanych jedynaków w 36% wypadków, obawa przed ciemnością w 42%. Można przypuścić, że każde dziecko mniej lub więcej będzie się bało ciemności; u jedynaków obawa przed samotnością i ciemnością zdaje się być powszechniejszą i bardziej spotęgowaną. Powodem tego jest ciągłe dozorowanie ich przez rodziców, szczególnie matki.

Jeśliby się chciało sklasyfikować badanych jedynaków na typy, możnaby na podstawie ankiety przyjąć za pewnik, iż większość (75%) jest typu ekstrawertywnego. Jakkolwiek nie wszyscy ekstrawertycy są typowemi „łobuzami", to jednak typ łobuza wśród jedynaków wielkomiejskich zachodzi dość często. Mniejszość jedynaków badanych (około 25%) objawia inklinację do introwersji. Są to jednostki spokojne, nieśmiałe, małomówne, zamknięte w sobie i nietowarzyskie. Dzieci te dużo czytają i marzą o zawodach idealnych ,mniej o praktycznych, a ciekawym i osobliwym zarazem jest np. taki szczegół, że lubią koty, nigdy psów.

2. **Jedynacy w ocenie swych nauczycieli-wychowawców (obserwacje i odpowiedzi na kwestjonarjusz (II).**

Wyłączam zagadnienie inteligencji jedynaków, ponieważ wymagało ono obszerniejszych badań ,które omówiłem w osobnej pracy. Zreferuję krótko te obserwacje i fakty ,które wiążą się z charakterem jedynaków, a które jednocześnie mogą służyć dla kontroli zeznań rodziców.

Rodzice jedynaków okazują naogół duże zainteresowanie się postępami swych dzieci. Objawia się ono w regularnem uczęszczaniu na konferencje wywiadowcze, w prowadzeniu obszernych rozmów z wychowawcami w szkole i poza szkołą, oraz w ciągłem zapytywaniu się ich o postępy w nauce i zachowaniu się dzieci. Większość wyraża zadowolenie i dziękuje wychowawcom za opiekę i pracę nad dziećmi. Często zachodzą wypadki, że rodzice podkreślają dodatnie strony charakteru jedynaka, np. jego sumienność, ochotę do pracy, pilność, posłuszeństwo, pobożność, umiłowanie przyrody, zdolności techniczne i t. p. Zdarza się też, że rodzice poprostu ubóstwiają jedynaka, nie ukrywając swego afektu do dziecka przed nauczycielem. W takich wypadkach da się stwierdzić przeczulenie, rozpieszczenie i zniewieściałość danego jedynaka.

Naturalnie zachodzą także dość częste wypadki, że rodzice nie są zupełnie zadowoleni z postępów, które ich zdaniem powinne być — jeżeli nie bardzo dobre, to — conajmniej dobre. Najczęściej tłumaczą zaniedbanie się dziecka w niektórych przedmiotach słabą znajomością języka polskiego, gdyż „w domu tylko ojciec rozmawia z niem po polsku", albo słabym stanem zdrowia. Nierzadko też zwalają winę na towarzysza z ławy szkolnej, który jedynakowi w nauce przeszkadza. Stąd wyłaniają się pretensje rodziców do wychowawcy, aby przeniósł ucznia do innej ławki i t. p.

Dość proste są usprawiedliwienia niezadowalającego zachowania się jedynaków w szkole, szczególnie podczas lekcyj. Jeżeli jedynak jest gadatliwy, ciągle się wyrywa lub „wiecznie" kręci podczas nauki, to rodzice mają gotowe usprawiedliwienia w rodzaju tych: „on jest już taki z urodzenia", albo „on jeszcze dzieciak", „jeszcze trochę głupi". O głębszem zrozumieniu sytuacji jedynaka świadczy tłumaczenie, że „chłopiec, nie mając w domu towarzystwa, musi w szkole wyładować nadmiar energji". Jedna zbyt troskliwa matka prosi wychowawczynię, by stale uważała na jej jedynego, „aby się nie zepsuł w szkole".

Czasem przychodzą rodzice ze skargami na „złych" kolegów, którzy jedynakowi dokuczają, biją go i t. p. Pewna matka, nazbyt troskliwa o zdrowie i życie swego jedynego,

uskarżała się, iż dziecko „zbija sobie często nóżkę na boisku szkolnem". Jedynaka tego wogóle wciąż spotykają jakieś „nieszczęścia", „on ma zawsze pecha". Poważniejszych starć między rodzicami jedynaków a szkołą nie było.

W dalszym ciągu zestawiam wyniki, dotyczące ustosunkowania się jedynaków do szkoły, w szczególności do obowiązków szkolnych, wykazuję ich współudział w nauce, zachowanie się podczas lekcyj, zamiłowanie do czystości ciała i porządku, stopień zręczności, grzeczności, dobrego wychowania i t. p. (Liczby oznaczone znakiem + przedstawiają cechy dodatnie, znakiem — cechy ujemne).

Prawie wszyscy jedynacy przychodzą do szkoły starannie ubrani i dobrze wypielęgnowani. Dwa i to bardzo rażące są wyjątki, w pierwszym wypadku chłopiec jest jedynakiem ze sfer wyższych, w drugim ze sfer średnich urzędników. Wina jest oczywiście po stronie matek, z których pierwsza wyręcza się służącą, a druga nie dba nawet o staranny wygląd własnej osoby. Ciekawe są spostrzeżenia, że w pierwszym wypadku chłopiec rozbija się z kolegami, w drugim inni chłopcy biją brudaska. — Analogicznie przedstawia się stosunek co do podręczników i przyborów szkolnych.

Według zeznań wychowawców większość jedynaków (78%) wykonuje w domu zadania szkolne starannie, pewna część nawet bardzo starannie i „wzorowo". Znaczny procent (22%) chłopców zaniedbuje się jednak i tak: 2 jedynaków ze sfer robotniczych (3,4%), 5 ze sfer średnich urzędników (8,4%) i 6 ze sfer kupieckich (10,2%). W stosunku do ogólnej liczby obserwowanych jedynaków, pochodzących z danych sfer, przypada 20% na jedynaków ze sfer średnich urzędników i 50% na jedynaków ze sfer kupieckich. Oczywiście, rodzice, zajęci w interesie, nie mają tyle czasu i ochoty, aby kontrolować pracę jedynaka.

Większość jedynaków należy do uczniów śmiałych, wesołych, żywych, ale także niespokojnych. Można przyjąć, iż przeważnie objawiają skłonności do ekstrawersji. Lecz nie wszyscy uczniowie, odznaczający się śmiałością i żywym temperamentem, przeszkadzają podczas lekcyj. Takich uczniów niespokojnych jest wśród jedynaków 20,3%. Są to uczniowie

Tabela 11.

Cechy + lub — jedynaków (kl.)		Czysty, starannie ubrany / Brudny	Posiada wszystkie podręczniki i przybory / Nie posiada wszystkich	Starannie wykonuje zadania / Zaniedbuje się	Żywy, śmiały / Mało żywy, nieśmiały	Spokojny podczas lekcyj / Niespokojny	Bardziej gadatliwy / Bardziej zamknięty, milczący	Samorzutnie pyta / Nie pyta nigdy	Zręczny, praktyczny / Niezręczny, niepraktyczny	Dobrze wychowany, grzeczny / Niegrzeczny, rubaszny
I	+	13	14	10	7	11	6	6	7	13
	—	1	0	4	7	3	8	8	7	1
II	+	8	8	7	7	7	5	4	6	8
	—	1	1	2	2	2	4	5	1	1
III	+	13	13	12	10	10	9	8	10	12
	—	0	0	1	3	3	4	5	3	1
IV a	+	7	7	5	6	6	6	6	6	6
	—	0	0	2	1	1	1	1	1	1
IV b	+	6	5	4	3	6	3	3	4	6
	—	0	1	2	3	0	3	3	2	0
IV c	+	4	4	3	3	4	3	3	3	4
	—	0	0	1	1	0	1	1	1	0
IV d	+	6	6	5	5	3	5	2	6	3
	—	0	0	1	1	3	1	4	0	3
Razem	+	57	57	46	41	47	37	32	44	52
	—	2	2	13	18	12	22	27	15	7
%	+	96,6	96,6	78,0	69,5	79,7	62,7	54,2	74,6	88,0
	—	3,4	3,4	22,0	30,5	20,3	37,3	45,8	25,4	12,0

o temperamencie bardziej hipertroficznym, albo zbyt gadatliwi, albo zbyt ruchliwi (którzy się „wiecznie" kręcą).

Większość jedynaków (54,2% stawia samorzutnie pytania w nauce, ale są i tacy, którzy nigdy nie zabierają głosu. Pierwsi są to naogół uczniowie inteligentni, żywi i śmiali; do drugiej grupy należą naogół uczniowie ospali, leniwi, mniej inteligentni i nieśmiali. Lecz zachodzą także wypadki, że uczniowie bardzo inteligentni są zamknięci w sobie, skromni i milczący. Są to wybitni introwertycy. Takim jest np. najinteligentniejszy z pomiędzy badanych uczniów jedynak.

Zręczność i zmysł praktyczny w szkole objawia około 75%, niezręczność i niepraktyczność 25% jedynaków.

Znamiennym jest fakt, iż nie wszyscy jedynacy są uczniami grzecznymi, z domu dobrze wychowanymi. Mianowicie u 7 jedynaków przejawiają się poważne wady charakteru, jak np. gruba niegrzeczność, upór, chmurność, złośliwość, gniewliwość, awanturniczość, rubaszność w mowie i t. p. Z tych 3 pochodzi ze sfery robotniczej, 3 ze sfery średnich urzędników, 1 ze sfery kupieckiej.

Pozostaje do rozpatrzenia ustosunkowanie się jedynaków do kolegów szkolnych, bez względu na to, czy ci ostatni są jedynakami, czy nie. Da się bowiem zaobserwować, iż grzeczne zachowanie się niektórych jedynaków wobec nauczyciela bynajmniej nie idzie w parze z przyjacielskiem i życzliwem ustosunkowaniem się do kolegów-rówieśników. Tak samo niema zupełnej korelacji między niekoleżeńskością a agresywnością u niektórych jedynaków. Jedynacy, nawet bardzo grzeczni wobec nauczyciela, są niekiedy nieuczciwi i agresywni wobec swych kolegów. Rzuca się to w oczy szczególnie u jedynaków wyznania mojżeszowego. Są tacy, którzy są grzeczni i łagodni wobec nauczyciela i kolegów, a mimo to nie solidaryzują się z grupą klasową. W 3 wypadkach darzą sympatją tylko wybranego kolegę. U jednego, który okazuje zupełny brak uczucia społecznego, tak w szkole jak i poza nią, zachodzi hipertroficzny egocentryzm. Przyznaje to zresztą ojciec, który usiłuje ten brak charakteru u swego syna wyrównać, dotąd jednak bez widocznego skutku. Jest to chłopiec z czwartego roku nauczania, pochodzący z wyższej sfery urzędniczej.

Wynoszenie się nad innych, dążność do przewodzenia klasie, nawet przy użyciu teroru, zachodzi u 6 jedynaków; 4 z nich należy do uczniów wybitnych, 2 do średnich, 2 jest ze sfery średniej, 2 z wyższej sfery urzędniczej a 2 z kupieckiej. Między tymi dwaj są wyznania mojżeszowego. Niżej podaję sumaryczne zestawienie powyższych szczegółów.

Tabela 12.

Uczniowie jedynacy	Odnoszą się do kolegów przyjacielsko, życzliwie	Stronią od kolegów wzgl. nie lubią ich	Rozbijają się wzgl. są nieznośni	Wynoszą się nad innych, dążą do opanowania klasy	Wybijają się ponad poziom klasy	Stoją poniżej poziomu klasy
w liczbie	51	8	7	6	12	7

Jedynaków „trudnych do prowadzenia" jest czterech, nadto 5 stoi na pograniczu między trudnymi a resztą.

Stosunek specjalnego uzdolnienia lub szczególnych trudności w niektórych przedmiotach, wykazany przez wychowawców klas, jest u jedynaków w zupełności taki sam, jaki można było wyprowadzić z odpowiedzi rodziców na pytania kwestjonarjusza. Widać, że rodzice doskonale orjentują się w postępach swych jedynaków, tudzież, że odpowiedzieli szczerze na zawarte w kwestjonarjuszu pytania.

3. Charakterystyki jedynaków, uczniów trudnych, podaję w osobnym rozdziale.

4. Badanie przy pomocy testów Binet-Termana i obserwacja w czasie badania.

Pomijając szczegółowe wyniki badania inteligencji jedynaków pierwszych czterech klas (ogółem 7) podaję tylko ważniejsze momenty i spostrzeżenia w czasie badania.

Dla oceny współzależności między stopniem rozwoju inteligencji a środowiskiem domowem szczególną wartość posiada następujące zestawienie.

Tabela 13.

I. — I.	Jedynacy pochodzący ze sfer				Ogółem
	robotniczych i niższych funkcjon.	kupieckich, przemysłowych i t. p.	średnich urzędników	wyższych urzędników i t. p.	
120—140	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (25%)	3
110—120	1 (10%)	2 (16,7%)	5 (20%)	3 (25%)	11
90—110	7 (70%)	9 (75,0%)	19 (76%)	6 (50%)	41
80— 90	2 (20%)	1 (8,3%)	1 (4%)	0 (0%)	4
Razem	10 (100%)	12 (100%)	25 (100%)	12 (100%)	59

Tabela powyższa wykazuje rażącą dysproporcjonalność między inteligencją jedynaków, pochodzących ze sfer wyższych a inteligencją jedynaków, pochodzących ze sfer niższych, oczywiście, o ile chodzi o wypadki nadnormalnej inteligencji. I. I. ponad 100 uzyskał tylko jeden jedynak ze sfery niższej (ojciec jest niższym funkcjonarjuszem kolejowym), podczas gdy ze sfer wyższych uzyskało go 6 jedynaków. Odwrotnie, t. j. na stopniu inteligencji podnormalnej, (I. I. = 80 — 90), jedynacy ze sfer wyższych wcale nie figurują, podczas gdy taki stopień stwierdzono u 2 jedynaków ze sfer niższych, t. j. u połowy najsłabszych jedynaków wogóle. I. I. jedynaków, pochodzących ze sfer średnich, odpowiada naogół stosunkom normalnym.

Wyniki, jakie np. otrzymał Błonsky w Moskwie, badając inteligencję dzieci jedynych w pierwszym roku nauczania, nie dają podstawy do porównania z wynikami, otrzymanemi przeze mnie w Katowicach, gdyż wchodzi tu w grę różnica wieku. Jednakowoż na jednym punkcie uderza zupełne podobieństwo, mianowicie, jak tu tak i tam jedynacy ze sfer wyższych uzyskali najwyższe I. I.

Wypada mi jeszcze omówić niektóre spostrzeżenia, jakie poczyniłem podczas badania inteligencji jedynaków zapomocą testów. Chodzi głównie o przejawy typologiczne i charakterologiczne. Zestawiłem je w następującej tabeli.

Tabela 14.

Zaobserwowano u jedynaków (kl.)	śmiałość, pewność siebie	nieśmiałość	wahanie się	zdecydowanie	samorzutne rozmawianie	zamknięcie	samorzutne wspomnienia	
							matki	ojca
I	7	7	7	7	5	9	6	2
II	5	4	4	5	2	7	6	1
III	9	4	3	10	5	8	2	2
Razem	21	15	14	22	12	24	14	5

Z tabeli wynika, iż śmiałość z reguły idzie równolegle z postawą zdecydowaną. Śmiali mają przewagę nad nieśmiałymi i wahającymi się przy odpowiedziach. W 2 wypadkach nieśmiałości zaobserwowałem chodzenie na palcach przy wchodzeniu wzgl. wychodzeniu ze sali. U 2 zbyt śmiałych stwierdziłem figlarne zachowanie się nawet podczas badania (typ łobuza). Lecz nie wszyscy jedynacy ośmieleni objawiają ochotę do samorzutnej rozmowy. Wchodzą tu w grę, szczególnie u dzieci górnośląskich, braki językowe. Niektórzy jedynacy rozmawiają w domu z mamusią tylko po niemiecku, a znaczna część 7-letnich używa w odpowiedziach gwary śląskiej. Ciekawe jest spostrzeżenie, że młodsi jedynacy (około 70%) chętnie wspominają „mamusię", natomiast wzmianki o „tatusiu" są rzadsze (około 14%). W myślach jedynaków osoba matki gra większą rolę, niż osoba ojca.

Niemniej ciekawe są obserwacje, dotyczące praktycznego uzdolnienia jedynaków. Przy badaniu testami Termana muszą dzieci okazać zmysł praktyczny przy rozwiązywaniu takich np. prób, jak „zawiązanie węzła o dwóch pętlach" (test VII Nr. 4) lub „szukanie piłki w polu" (test VIII Nr. 1 wzgl. XII Nr. 3). Wyniki badania w tym specjalnym kierunku u młodszych jedynaków przedstawia tabl. 15.

Widzimy, że znaczny procent jedynaków (27,8%) nie potrafił zawiązać węzła według wzoru, a jeszcze znaczniejszy odsetek (33,3%) nie potrafił praktycznie zabrać się do szukania

Tabela 15.

Testy praktyczne skali Termana rozwiązali wzgl. nie rozwiązali jedynacy (kl.)	Rozwiązało		Nie rozwiązało	
	Test VII Nr. 4	Test VIII Nr. 1 wzgl. test XII Nr. 3	Testu VII Nr. 4	Testu VIII Nr. 1 wzgl. testu XII Nr. 3.
I	7	8	7	6
II	8	6	1	3
III	11	10	2	3
Razem	26	24	10	12

piłki. Jedynakom, którzy nie zawiązali węzła, zadałem dodatkowe pytanie: „Kto ci sznuruje buciki w domu?" — Okazało się, że wyręczają jedynaka w tych czynnościach służąca lub mamusia. W 2 wypadkach wymienili badani „Zośkę" wzgl. „Hildę" (służące), 5 przyznało się, że robi to „mamusia", reszta (3) odpowiedziała, że „sznuruje mamusia, ale odsznurować, to już sam potrafię".

Próba sklasyfikowania badanych jedynaków na typy wykazała, iż 58,3% jedynaków objawiało charakter bardziej ekstrawertywny, a 41,7% charakter bardziej introwertywny.

IV.

CHARAKTERYSTYKI JEDYNAKÓW „TRUDNYCH".

W końcu podaję krótkie charakterystyki jedynaków, uznanych jako dzieci „trudne do prowadzenia".

1. M., uczeń 4 klasy, liczący 9 lat i 8 miesięcy (9; 8), jest jedynym synem maszynisty kolejowego i mieszka w centrum miasta. Ojciec, który interesuje się chłopcem bardziej niż matka, przyznaje sam, że chłopiec jest „trochę za głupi".

W nauce zaniedbuje się coraz bardziej, stoi poniżej umysłowego poziomu swej klasy; przy końcowej klasyfikacji, z powodu ogólnego wyniku niedostatecznego, nie otrzymał promocji do klasy następnej. Zadań szkolnych w domu nie odrabia starannie, specjalnych zdolności nie okazuje w żadnym przedmiocie. Jest niezręczny i niepraktyczny. Uwaga jego, nietrwa-

ła i wahająca się, potrzebuje ciągłego pobudzania. Reakcja następuje u niego bardzo powolnie, pamięć ma słabą, zdolność abstrahowania małą. Pytań samorzutnie nigdy nie stawia, jest obojętny na wszystko, co się wkoło niego dzieje. W latach poprzednich przechodził z klasy do klasy jako uczeń średni, z postępem naogół dostatecznym. Nie stwierdzono więc u niego wyraźnego niedorozwoju umysłowego w przeciągu trzech lat nauki szkolnej. Nagłą zmianę, a raczej pewien zastój w rozwoju umysłowym można częściowo tłumaczyć tem, że w klasie 4-tej, t. j. pierwszej właściwej klasie wydziałowej, uczeń staje przed piętrzącemi się trudnościami, wskutek rozszerzenia programu naukowego i wyższych wymagań, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Testy Binet-Termana wykazały u niego nieśmiałość i wahanie się. Z prób, przepisanych na lat 7, rozwiązał wszystkie (6), na 8 — 5, na 9 — 5, na 10 — 1, na 12 — 0. Według klasyfikacji Termana posiadał na 2 miesiące przed końcową klasyfikacją w szkole I. I. 93, stał więc pod względem inteligencji blisko granicy między przeciętnością a ociężałością umysłową. Ten poziom umysłowy pod koniec roku szkolnego oczywiście pogorszył się.

Temperament chłopca jest naogół spokojny, flegmatyczny. Chłopiec lubi się bawić z kolegami, staje się jednak odrazu zaczepnym, skoro dozna pokrzywdzenia. W sprzeczkach z kolegami jest nieustępliwy. Czasem i wobec nauczyciela bywa chmurny i uparty.

Jak wyjaśnić tę dosyć skomplikowaną strukturę psychiczną danego jedynaka? Z pewnością przypuszczać należy, że odczuwa on dotkliwie swoją umysłową małowartościowość.

Nie mogąc podążyć w nauce za kolegami, zaniedbuje się coraz bardziej, traci stopniowo odwagę do nauki. Ojciec nie pomaga mu w domu; matka, jakkolwiek współczuje z chłopcem, nic mu poradzić nie może, „bo nie ma wykształcenia". Zatem, dążąc do skompensowania swej umysłowej małowartościowości, staje się upartym, zaczepnym, nieustępliwym.

Sytuacja tego naogół spokojnego jedynaka nie jest jednak beznadziejną. Trzeba mu tylko podać rękę i obudzić w nim ochotę do pracy przez uznanie każdego jego wysiłku. Powie-

rzenie mu nadto małego urzędu w klasie w nowym roku szkolnym mogłoby skierować jego dążenie do znaczenia na odpowiednią drogę, zapoczątkować jego wychowanie do obowiązkowości i odpowiedzialności. Nie jest on przecież zupełnie aspołeczny, gdyż lubi się bawić z kolegami, ale, odczuwając obecne swoje położenie, staje się wrażliwym na każdą niesprawiedliwość, upartym, pochmurnym i agresywnym.

2. Jedynak F... (wiek 11;8), syn rzeźnika, jest na utrzymaniu matki, która nie żyje z mężem. Chłopiec przeżywał kiedyś w rodzinie „dobre czasy", teraz jednak, po odejściu ojca, odczuwa niedostatek; matkę nie stać nawet na kupno niezbędnych do nauki podręczników dla syna, mimo że jest do niego bardzo przywiązana i „widzi w nim anioła".

Chłopiec dopiero po roku uczęszcza do klasy czwartej szkoły wydziałowej w Katowicach; poprzednio 4 lata spędził na wsi i chodził do niżej zorganizowanej (4-klasowej) szkoły. Zmiana środowiska, a szczególnie zmiana konstelacji rodzinnej wpłynęła bardzo ujemnie na jego postępy w nauce. Na podstawie szczegółowych obserwacyj, ustala wychowawca klasy następujący obraz umysłowej struktury ucznia: spostrzegawczość jest u niego dosyć szybka, uwaga jednak bardzo nietrwała. Chłopiec myśli wciąż o wszystkiem, tylko nie o nauce. Pamięć ma nie najgorszą, należy do typu poglądowego. Szczególne zainteresowanie objawia do przyrody; stawia też samorzutnie pytania, lecz zazwyczaj niedorzeczne, gdyż brak mu podstaw apercepcyjnych. Pismo jego roi się od błędów; postępy w nauce są niedostateczne.

Przy badaniu testami Binet-Termana okazał się nieśmiałym, wahającym się i gnuśnym. Rozwiązał zadania (6) na lat 8, 4 na lat 9, 4 na lat 10 i 1 na lat 12. I. I. = 82 = ociężałość umysłowa.

Pozatem jest spokojny, grzeczny, lubi kolegów, nigdy się nie rozbija; pod względem uczuciowym jest bardzo pobudliwy; wspomnienie o ojcu wzrusza go do łez.

Psychika wyżej opisanego jedynaka jest mniej skomplikowana. Chodzi tu o dziecko, które ogromnie cierpi wskutek rozbicia ogniska domowego, gdzie przedtem czuło się wcale dobrze. Odkąd utraciło ojca, zaczęła się tragedja. Matka, mi-

mo że ubóstwia synka, nie jest zdolna powetować wyrządzonej mu losem krzywdy; chłopiec z płaczem wspomina ojca. Sytuacja ta odbija się jawnie na władzach umysłowych chłopca tem bardziej, że w latach poprzednich nie pobierał należytej nauki. Wychowawca wyraża jednak nadzieję, że chłopiec przyjdzie jeszcze do równowagi. Pobyt na wsi miał tę dobrą stronę, że wyrobił w chłopcu zmysł spostrzegawczy i zamiłowanie do przyrody. Nie jest też zupełnie pozbawiony uczucia społecznego, gdyż zawsze odnosi się życzliwie do kolegów, nawet młodszych od siebie.

Ponieważ należy do typu uczuciowców, łatwo można w nim wzbudzić ujemne afekty. Dodatniemi stronami jego charakteru, na których możnaby oprzeć postępowanie wychowawcze, są zmysł obserwacyjuy i uczucie społeczne. Dla podniesienia w nim uczucia godności osobistej i odwagi do nauki, dobrzeby było wyznaczać mu częściej zadania, tak, żeby przy rozwiązywaniu mógł wykazać swój zmysł obserwacyjny.

3. **Jedynak K....**, liczący lat 14, uczęszczał dotąd do szkoły dla mniejszości językowej niemieckiej. Wskutek niedorozwoju fizycznego i umysłowego wstąpił do szkoły rok później. W szkole powszechnej pozostawał przez sześć lat, był raz reprobowany i ukończył 5 klas. Egzaminu wstępnego do klasy V szkoły wydziałowej nie złożył, więc rozpoczął klasę IV. Ojciec jego jest urzędnikiem prywatnym; rodzice, słabo władający językiem polskim, rozmawiają z chłopcem przeważnie po niemiecku. Mają najlepsze zamiary, by umożliwić mu kształcenie się w szkole polskiej.

Chłopiec, który jako małe dziecko przeszedł ciężką chorobę angielską, jest szczupły, blady, o martwym wyrazie oczu.

Wychowawca klasy charakteryzuje go w następujący sposób: spostrzegawczość mała, uwaga nietrwała, pamięć słaba, zdolność abstrahowania i kombinowania nikła, zdolność do pracy umysłowej jak i fizycznej również mała; temperament flegmatyczny; postęp w nauce ledwie dostateczny. Chłopiec wogóle stoi poniżej poziomu klasy. Zadań szkolnych nie odrabia zbyt starannie, czasem się zaniedbuje. Pytań samorzutnie nigdy nie stawia, jest obojętny na wszystko; specjalnych

zdolności nie okazuje w żadnym przedmiocie, nadto jest niezręczny i niepraktyczny.

Badany testami Binet - Termana, uzyskał I. I. 80, t. j. dolną granicę ociężałości umysłowej. Rozwiązał próby 6 na lat 9, 5 na lat 10, 3 na lat 12 i 1 na lat 14 (właściwy swój wiek). W czasie badania okazał się nieśmiałym, wahającym się, znużonym fizycznie i umysłowo. Robił wrażenie chłopca chorowitego, zamkniętego w sobie. Spostrzeżenia zgadzają się ściśle z obserwacjami wychowawcy klasy.

W grupie klasowej chłopiec nie mówi wiele, zachowuje się podczas lekcyj spokojnie, jest raczej apatyczny. W stosunku do nauczyciela i kolegów jest zawsze grzeczny, towarzystwa kolegów nie szuka, są mu oni zupełnie obojętni. Rodzice skarżą się, iż inni chłopcy mu dokuczają.

W powyżej przedstawionym wypadku mamy przed sobą typowego jedynaka, słabego i „trudnego" pod każdym względem. Trzeba wiele cierpliwości, oględności i umiejętności wychowawczej, aby nie zrazić go zupełnie do nauki, kolegów i nauczycieli, trzeba mu pomagać. Potrzeba mu dużo odwagi życiowej, samopoczucia i uczucia społecznego tem bardziej, iż odczuwa swoją niepełnowartościowość konstytucjonalną i duchową, którą potęguje słaba znajomomść języka polskiego. To też mimo niskiego obecnie poziomu umysłowego rada pedagogiczna przyznała mu promocję do klasy V.

4. Jedynak W..., (lat 9; 10), syn urzędnika prywatnego zamieszkałego na przedmieściu, jest uczniem słabym pod względem fizycznym i umysłowym. Dziecko sześć tygodni po urodzeniu chorowało na kurcze narządów głosowych; zdrowie pozostało po dziś dzień słabe i nadwątlone. Przedstawia ono typ jedynaka nerwowego, w dodatku rozpieszczonego przez matkę.

Zdaniem wychowawcy, który uczy chłopca dopiero od roku, chłopiec jest pod względem umysłowym zaniedbany. W klasie drugiej uzyskał w wyniku końcowym stopień naogół dostateczny, w rachunkach jednak był zupełnie niedostatecznym. Przeszedł więc do klasy następnej tylko warunkowo. Ojciec postarał się o korepetytora, wskutek czego chłopiec uzyskał promocję do klasy IV. Okazało się jednak, iż nie może podążyć za równieśnikami. Wychowawca radził chwycić

się podobnego środka jak w roku poprzednim, ale ojciec tym razem zaniedbał sprawę. Oboje rodzice objawiają wielkie zainteresowanie się postępami chłopca, jak tego dowodzi regularne przychodzenie na konferencje wywiadowcze (4 razy do roku) oraz częste szukanie styczności z nauczycielami, by poza konferencjami porozmawiać o postępach dziecka. Relacja o miernych wynikach robi na nich wrażenie przygnębiające; niedomagania chłopca tłumaczą słabością i nerwowością, podnoszą jego posłuszeństwo i przywiązanie do domu rodzicielskiego. Zadania szkolne odrabiał uczeń w domu początkowo dość starannie, z czasem jednak, widząc, że nie podoła wszystkiemu, zaczął się zaniedbywać.

Badanie inteligencji chłopca ujawniło ogólną słabość i ociężałość umysłową; I. I. = 85. Rozwiązał zadania (6) na lat 7, 4 na lat 8, 3 na lat 9 i 2 na lat 10. Spostrzeżono u niego nieśmiałość, nerwowość, wahanie się i skłonność do wymieniania w odpowiedziach „mamusi".

Podobne są obserwacje opiekuna klasy. Podczas lekcji nigdy nie przeszkadza, ale też nigdy nie wyrywa się z jakiemś pytaniem samorzutnem.

Zlecenia wykonuje chętnie, lecz w pracy okazuje się słabym. Najbardziej interesują go roboty ręczne i rysunki, natomiast we wszystkich innych przedmiotach stoi poniżej poziomu klasy, gdyż ścisła nauka przychodzi mu trudno. Do nauczycieli odnosi się z grzecznością, w grupie klasowej jest koleżeński i zgodny.

Oto typ jedynaka wątłego, chorowitego, słabego na umyśle, w dodatku nadmiernie rozpieszczonego. Ponieważ postawa chłopca nie jest aspołeczna, istnieje nadzieja, że przy łagodnem i oględnem obchodzeniu się z nim w szkole, umysł jego rozwinie się powoli w kierunku dodatnim, o ile nie nastąpią jakieś nieoczekiwane komplikacje. Poprawie sytuacji jedynaka konstelacja rodzinna zasadniczo nie zamykałaby drogi.

V.
WYNIKI PORÓWNAWCZE I WNIOSKI OGÓLNE.

1. **Porównanie szczegółowych wyników własnych badań.** Ponieważ już w poprzednich rozdziałach nasuwały się rozważania porównawcze, podaję poniżej tylko pewne uzupełnienia.

Co do intelektualności, wyłączam zupełnie zdania rodziców, którzy, jak widzieliśmy, mogą być przekonani o uzdolnieniu swych jedynaków, mimo że u niektórych zachodzą istotne braki pod względem umysłowym. W jednym jedynym wypadku przyznał ojciec otwarcie, iż chłopiec jego inteligentny nie jest.

Przeciętny I. I. wynosi u jedynaków 102 do 103, u innych dzieci (bez jedynaków) 99 do 100. Stąd ogólny wniosek, że inteligencja jedynaków jest przeciętnie nieco wyższa od inteligencji dzieci, mających rodzeństwo. Rażący jest liczbowy stosunek jedynaków „trudnych" do uczniów trudnych wogóle. Połowa dzieci „trudnych" należy do grupy jedynaków. Wiek badanych jedynaków równa się wiekowi innych dzieci, rozsianie jest tu i tam procentowo to samo. Różnice pod tym względem nie stanowią żadnej trudności porównawczej.

Co do zręczności wzgl. niezręczności jedynaków, to obserwacje, w ciągu roku szkolnego poczynione, pokrywają się w zupełności ze spostrzeżeniami podczas badania testami.

Jedynacy, pracujący w domu nad zadaniami szkolnemi przy pomocy wzgl. pod nadzorem rodziców lub innych osób, (w przeciwieństwie do innych dzieci prawie wszyscy), a mający do dyspozycji wszystkie potrzebne podręczniki i przybory, odrabiają zadania naogół dokładniej i staranniej, niż inne dzieci. Wprawdzie, jak stwierdziliśmy, zaniedbuje się także dość znaczny procent jedynaków, lecz podobne zaniedbania u innych dzieci zdarzają się stosunkowo częściej.

Porównując odpowiedzi rodziców z obserwacjami nauczycieli, skonstatować można co do stosunku jedynaków do szkoły i kolegów szkolnych tylko względne podobieństwo. Nie wszyscy rodzice odpowiedzieli na wszystkie pytania dokładnie i jasno, wskutek tego część odpowiedzi nie została uwzględ-

niona przy zestawieniu wyników. Obserwacjom, dokonanym przez nauczycieli, można przyznać objektywną wartość, jakkolwiek i tu pomyłki nie są wykluczone.

Na podstawie kwestjonarjuszy dało się stwierdzić, iż z pośród 36 jedynaków pierwszych trzech klas, 35 uczęszcza do szkoły chętnie, a 28 lubi towarzystwo kolegów rówieśników; o przeżyciach w szkole oraz nauczycielach opowiada chętnie 28 chłopców, a 8 nie wyjawia wcale swoich spraw osobistych; tyluż stroni od kolegów-rówieśników; 12 nigdy nie bawi się z kolegami poza szkołą. Obserwacje wychowawców danych klas przedstawiają się dla jedynaków korzystniej. Mianowicie 31 chłopców sympatyzuje z kolegami, odnosząc się do nich po przyjacielsku i łącząc się z nimi chętnie, 5 zaś objawia albo charakter agresywny, albo nie szuka wcale towarzystwa. Można przyjąć, iż na tym punkcie odpowiedzi rodziców zbliżają się do prawdopodobieństwa, tem bardziej, że rodzice już z natury rzeczy dążą do przedstawienia jedynaka w jak najlepszem świetle. Wychodząc z tego założenia, należałoby 22,2% jedynaków trzech pierwszych klas określić jako wyraźnie aspołecznych, a nadto jeszcze 11,1% jako mało uspołecznionych.

O ile chodzi o braki w uzdolnieniu do pojedyńczych przedmiotów, czyli o przedmioty „trudne", to dane, zebrane na podstawie ankiety, zupełnie pokrywają się z obserwacjami nauczycieli. Rodzice nie mieli powodu „upiększać" słabego uzdolnienia swych dzieci.

Z pośród 36 jedynaków rodzice określili 33 jako żywych, „wesołych", wychowawcy zaś tylko 24. Biorąc przeciętną, można ustalić prawdopodobny stosunek między temperamentami żywemi a spokojnemi następująco: żywych jest 83%, spokojnych 17%. Najbardziej zbliżone do siebie są wyniki, dotyczące śmiałości wzgl. nieśmiałości jedynaków. Rodzice podali 26 wzgl. 10, nauczyciele 21 wzgl. 15, obserwacje podczas badania wykazały 24 wzgl. 12. Przeciętnie jest zatem wśród jedynaków około 66 % śmiałych, a 34 % nieśmiałych. Stosunek liczbowy temperamentów nie równa się zatem stosunkowi liczbowemu charakterów. Podobnie nie równa się stosunek temperamentów stosunkowi liczbowemu innych cech charakterologicznych, np. takich jak: gadatliwość — małomówność, grze-

czność — niegrzeczność, agresywność — bojaźliwość, samodzielność — brak inicjatywy, zdecydowanie — wahanie się.

2. Porównanie z wynikami innych autorów.

Porównując jedynaków (20) moskiewskich z jedynakami (14) klasy pierwszej w Katowicach pod względem postępów w nauce, trzeba stwierdzić pewien plus po stronie jedynaków moskiewskich. Należy jednak uwzględnić, że 54% dzieci jedynych w Moskwie pochodzi ze sfer urzędników sowieckich, podczas gdy w Katowicach w pierwszych klasach szkoły wydziałowej tylko 43% pochodzi ze sfer urzędniczych, licząc wszystkich urzędników, nietylko państwowych. Naogół można przyjąć, że badani jedynacy rosyjscy odpowiadają pod względem stopnia rozwoju inteligencji jedynakom katowickim. Pewnikiem jest, że jedynacy — biorąc stosunek przeciętny — w każdym razie są inteligentniejsi niż inne dzieci. Przyczyny tego objawu są w Katowicach te same co w Moskwie, mianowicie, rodzice wiele więcej czynią zabiegów około intelektualnego rozwoju jedynaka. Pobudza ich do tego zarówno obawa jak i ambicja co do powodzenia dziecka w szkole i późniejszem życiu *).

Badania, prowadzone w Katowicach, wykazały podobne typy jedynaków, jakie stwierdził w Moskwie Błonsky. Pominąwszy liczbowy stosunek pomiędzy poszczególnemi typami, który, być może, jest różny, dały się wyróżnić także u nas dwa główne typy, mianowicie typ ekstrawertyka i typ introwertyka. Do pierwszej grupy zaliczamy jedynaków żywych, śmiałych, gadatliwych, niespokojnych i wynoszących się nad innych, do drugiej spokojnych, nieśmiałych, bojaźliwych, przeczulonych, skrytych i zbyt ustępliwych.

Jak można było oczekiwać, doznały przy naszych badaniach potwierdzenia także ogólne doświadczenia co do zdro-

*) Jest to oczywiście jedna tylko przyczyna. Drugą, niemniej ważną, może być czynnik dziedziczności. Badanie jedynaków katowickich, nie przesądzając tego momentu, nie objęły tej strony problematu jedynie wskutek braku możliwości zebrania ścisłego materjału.

wia jedynaków. Zupełnie zdrowi jedynacy stanowią mniejszy procent niż jedynacy fizycznie słabi i nerwowi.

Atoli, odnośnie do stopnia przystosowania się społecznego, wydaje mi się, iż zapatrywania innych autorów są zbyt pesymistyczne. Wprawdzie i w Katowicach wśród badanych 59 jedynaków zachodzą pojedyncze wypadki zupełnego braku poczucia społecznego, albo conajmniej poważniejsze braki, uwydatniające się nazewnątrz w destrukcyjnem zachowaniu się, wynoszeniu się nad innych lub przesadnej nieśmiałości, lecz o większości (60 — 70%) jedynaków twierdzić tego napewno niepodobna. Wpływy środowiska wielkomiejskiego i szkolnego, oraz struktura psychiczna ludności bezwątpienia działają u nas dodatniej niż gdzieindziej.

Wywody Busemanna, dotyczące wpływu jedynactwa na charakter i postępy jedynaków we Wrocławiu, są dość zawiłe. Ostatecznie wynikałoby z nich, że brak rodzeństwa w niższych warstwach społecznych wpływa ujemnie na postępy dzieci jedynych w 5 do 8 roku nauczania szkół powszechnych i wydziałowych: następnie, że u chłopców wpływ ten zaznacza się silniej niż u dziewcząt. Ponieważ badani przeze mnie jedynacy są uczniami pierwszych czterech klas, odpada możność jakiegokolwiek porównania. U młodszych uczniów jedynaków w Katowicach stwierdziłem stosunek wręcz przeciwny. Wszelako rezultat nasz nie przesądza kwestji, że jedynacy, wydatnie popierani przez rodziców przy odrabianiu zadań szkolnych, mogliby wykazywać przeciętnie jeszcze lepsze postępy, niż rzeczywiście wykazują.

Nowa typologja Sesemanna w małej tylko mierze dała się zastosować do jedynaków w Katowicach. Jakkolwiek wyniki badania autora niemieckiego są dość ciekawe, to jednak sposób podziału na typ chłopca - zucha („Kerltypus") i typ łobuza („Schalktypus") oraz zestawienie obu typów w podgrupy, zdaniem mojem, nie jest jeszcze dostatecznie przemyślany i przedyskutowany. Nie można przecież chłopca skromnego, towarzyskiego, zrównoważonego, spokojnego, przyjaznego postawić w jednym rzędzie z chłopcem upartym, nietowarzyskim, powolnym, kapryśnym i ociężałym, zaliczając jednego i drugiego do tego samego typu. Podobnie nie można zesta-

wić w typie „łobuza" chłopca bojaźliwego, nietowarzyskiego, skrytego, zrównoważonego i poprawnego z chłopcem zuchwałym, towarzyskim, lekkomyślnym, żywym i pewnym siebie. Nie mając zamiaru rozpatrywać typologji Sesemanna z punktu widzenia krytycznego, chcę podkreślić, iż mimo oczywistych braków w podziale na wspomniane typy, przy badaniach naszych dał się zauważyć zarówno typ prawdziwego chłopca-zucha, jak i „łobuza". Naturalnie spostrzegliśmy jeszcze inne typy, np. typ jedynaka nerwowego, niepełnowartościowego pod względem fizycznym i umysłowym, typ jedynaka rozpieszczonego, agresywnego, oraz różne kombinacje typów. Natomiast nie było ani jednego wypadku t. zw. „dziecka nienawidzonego", jakie m. innemi opisuje Adler.

Wkońcu zestawiam niektóre **wnioski ogólne**, dotyczące naszego problematu.

1. Jedynacy rekrutują się z wszystkich warstw społecznych. Pewnikiem jest, iż stosunkowo najmniej jedynaków pochodzi ze sfer niższych, najwięcej zaś ze sfer wyższych.

2. Jedynacy są pod względem fizycznym mniej rozwinięci niż inni uczniowie. Stosunkowo słaby stan zdrowia jedynaków ma swoje przyczyny zarówno w warunkach biologiczno-dziedzicznych, jak i w błędach wychowawczych. Żyjąc w stałej obawie o zdrowie i życie jedynaka, rodzice za dużo go pielęgnują, przekarmiają, raczą słodyczami, specjałami, trzymają „pod okiem" i t. d.

3. Pod względem intelektualnym jedynacy stoją przeciętnie wyżej niż inne dzieci. Tempo rozwoju umysłowego jest u nich szybsze. Przyczyn tego objawu należy szukać przedewszystkiem w warunkach środowiska. Dziecko, żyjące przeważnie lub wyłącznie w otoczeniu osób starszych, przedwcześnie dojrzewa pod względem umysłowym. Nadto rodzice czynią dużo zabiegów około rozwoju inteligencji jedynaka, dostarczając mu najrozmaitszych środków kształceniowych, zabierając go z sobą w dalekie podróże i t. d. Rzecz jasna, że rodzice zamożniejsi czynią w tym kierunku więcej niż mniej zamożni. Stąd m. in. tłumaczy się powszechnie zaobserwowany objaw, że jedynacy ze sfer wyższych są uczniami o najwyższej inteligencji.

4. Postępy jedynaków są przeciętnie lepsze niż postępy innych dzieci. Prawie wszyscy pracują nad zadaniami szkolnemi przy pomocy lub pod nadzorem rodziców lub innych osób starszych. Nadto wszyscy rodzice okazują większe zainteresowanie się postępami swych dzieci, komunikując się często i poza konferencjami rodzicielskiemi z nauczycielami w sprawie postępów (w przeciwieństwie do rodziców innych dzieci).

5. W stosunku do innych uczniów jedynacy nie wyróżniają się zbytnio specjalnemi zdolnościami. Naogół są lepiej oczytani niż inni uczniowie. Natomiast wysoki procent jedynaków, zwłaszcza młodszych, okazuje mało zreczności i praktyczności. Jest to następstwo częstego wyręczania dziecka w różnych drobnych czynnościach.

6. Zainteresowania jedynaków doznawają w środowisku domowem dużo pobudek w różnych kierunkach. Nie są one jednak decydujące w tej mierze, by jedynacy wybijali się w różnych dziedzinach ponad innych uczniów. Podobnie nie mogą mieć decydującego znaczenia przedwczesne prognozy rodziców co do przyszłego zawodu jedynaków. Ciekawym jest fakt, iż prawie wszyscy rodzice rozmawiają z dzieckiem na temat przyszłego zawodu, i drugi, że ambicje rodziców są pod tym względem bez wyjątku wygórowane.

7. Wszystkie dotychczasowe badania podkreślają małą zdolność przystosowania się jedynaków do większej grupy społecznej. Naszem zdaniem może się to odnosić tylko do jedynaków zbyt rozpieszczonych lub do charakterów hipertroficznych, np. nazbyt ruchliwych, gadatliwych, wynoszących się nad inych lub też bojaźliwie stroniących od towarzystwa kolegów szkolnych. U większości badanych w Katowicach jedynaków proces uspołecznienia i przystosowania się do grupy klasowej odbył się zupełnie normalnie, t. j. nie inaczej jak u innych dzieci.

W wypadkach anormalnych winę ponosi środowisko domowe, chociaż i czynnik dziedziczno-biologiczny nie jest wykluczony.

8. Środowisko wielkomiejskie naogół zdaje się sprzyjać wytwarzaniu się struktury psychicznej o właściwościach społecznych. Inaczej nie możnaby sobie wytłumaczyć wysokiego procentu jedynaków o dobrze rozwiniętem poczuciu społecz-

nem. Środowisko szkolne czyni swoje w miarę możności. Działanie dodatnie w warunkach normalnych uwydatnia się z roku na rok coraz bardziej.

9. Pod względem charakterologicznym większość jedynaków wielkomiejskich, zdaje się, możnaby zaliczyć do typu ekstrawertywnego; mniejszość objawia inklinację do introwersji. Hipertroficzne formy jednego i drugiego typu zachodzą u jedynaków „trudnych", których jest stosunkowo nierówno więcej, niż dzieci trudnych wogóle.

VI.

WSKAZANIA PEDAGOGICZNE.

Na wstępie niniejszej pracy wychodziłem z tymczasowego założenia, iż sytuacja dziecka jedynego podobna jest do sytuacji dziecka „trudnego do prowadzenia". Naturalnie nie wypowiedziałem pod tym względem żadnego sądu apodyktycznego, zastrzegając sobie sformułowanie odpowiedniej tezy na końcu rozprawy. Obecnie, t. j. po szczegółowem rozpatrzeniu wszystkich wyników na podstawie dokonanych badań, nie trudno o wyrobienie sobie sądu właściwego.

Otóż, nie wszystkich jedynaków można zaliczyć do typu dzieci „trudnych". W środowisku wielkomiejskiem Katowice dało się wyróżnić wśród 889 dzieci jedynych pierwszych czterech klas 33 szkół powszechnych i wydziałowych 87 dzieci „trudnych", t. j. niespełna 10% ogólnej liczby. Zatem tylko każde dziesiąte dziecko jedyne jest dzieckiem „trudnem".

Jakie dziecko nazwać wogóle „trudnem"?

Absolutnie trudne do wychowania jest dziecko fizycznie lub umysłowo anormalne; relatywnie trudne — a tylko takie dzieci wchodzą w danym wypadku w rachubę — są dzieci neuropatyczne, błędnie wychowane i zaniedbane. Naogół należy wszystkich jedynaków o charakterze hipertroficznym zakwalifikować jako „dzieci trudne do prowadzenia".

W tym sensie dzieckiem trudnem będzie np. jedynak nawet bardzo inteligentny, ale zbyt zarozumiały, wynoszący się nad innych i dążący do opanowania czy dezorganizowania grupy klasowej. Trudność prowadzenia, jak można się domy-

śleć, polega na swoistej postawie jedynaka wśród grupy społecznej. Hipertroficzny charakter jedynaka trudnego stawia zapory przystosowaniu się do grupy lub podporządkowaniu się pod kierownictwo wychowawcy. Aby trudności prowadzenia usunąć, należy chronić jedynaka od błądzenia w kierunku egocentryczności, od izolowania się i niesamodzielności, krótko mówiąc, należy go umiejętnie i systematycznie uspołeczniać.

O co chodzi w pedagogji, gdy ma się do czynienia z dzieckiem, a tem bardziej z jedynakiem trudnym? Inaczej, jaka powinna być „postawa wychowawcza" w takich wypadkach?

Według Petersena*) pedagogja powinna uwzględniać w całem życiu szkolnem (nie tylko przy nauczaniu) wszelkie istotne siły ludzkie, zebrane i działające w społeczności uczniowskiej, w myśl wskazań charakterologji pedagogicznej. Nie chodzi o to, by kształcić charakter przez pokonywanie narowów i narzucanie zasad etycznych, jak zamierzała pedagogika herbartowska, ale o to, by świat dziecięcy, charakteryzowany zupełnie swoistą moralnością, kształtować przy pomocy owych istotnych sił w społeczności uczniowskiej.

Według Adlera najlepszą formą środowiska wychowawczego jest „szkoła społeczna". Wprawdzie on sam tej formy bliżej nie określił, lecz nie brak już dzisiaj prób przekształcenia szkoły tradycyjnej na wzór społeczności życiowej. Dodatnie doświadczenia przemawiają za słusznością tej nowej idei. Wydaje mi się jednak, iż powodzenie w każdym indywidualnym wypadku zawisło od osobistości wychowawcy. Gdzie brak wychowawcy, szczerze przejętego ideą nowej szkoły, tam nawet najświetniejsze urządzenia nic nie wskórają. Widzimy, że kwestja wychowania dzieci trudnych wiąże się ściśle z kwestją „wychowania wychowawców". O tem poucza nas zresztą historja pedagogiki. Dość wskazać na światłą postać Pestalozziego, tego niezmordowanego rzecznika i pioniera „wychowania przez miłość".

„Miłość!"..... W tem jednem słowie zamknięta jest cała tajemnica umiejętności i skuteczności wychowania w warun-

*) P. Petersen, Erziehung und Führung (Pädagogische Antithesen Feldmann. Heft 2. Karlsruhe 1930) — cyt. wedł. Sesemanna — str. 52.

kach trudnych i najtrudniejszych. Postawa wychowawcza surowa ,t. zw. „pedagogika kija", jak ją nazwał Fr. W. Foerster, nigdy nie jest na miejscu, czy chodzi o wychowanie jedynaka trudnego, czy o jedynaków wogóle, czy wreszcie o każde dziecko. Psychologja indywidualna ma tę ogromną zasługę, że zwróciła uwagę na ten najważniejszy czynnik wychowawczy, a szczególnie wartościowy jest moment, że nie poprzestała na rozważaniach teoretycznych, ale wprowadziła teorję w czyn. Dowodem tego są istniejące już dzisiaj liczne poradnie indywidualno-psychologiczne, pracujące zarówno w kierunku terapeutycznym jak i profilaktycznym.

Wypada jeszcze poświęcić kilka uwag wychowaniu domowemu jedynaków. Utrzymywaliśmy, iż hipertroficzny charakter znacznego procentu jedynaków wytwarza się między innemi dzięki błędom, jakie popełniają rodzice przy wychowaniu dziecka. Takiemi niewłaściwemi sposobami wychowania są: rozpieszczanie, wychowanie zbyt autorytatywne i surowe, jak również wychowania w kierunku wygórowanej ambicji i kaprysu, wreszcie wychowanie bezmiłosne. Wspólną cechą ujemną wymienionych odmian wychowania jest to, że żadne z nich nie jest w stanie rozwinąć w dziecku zdrowego poczucia osobowości, zdolności do trafnej samooceny własnych sił, obowiązków i praw, odwagi życiowej i pełnego uczucia społecznego. Dziecko rozpieszczone rości sobie pretensje, których późniejsze życie nigdy zaspokoić nie może; jedynacy rozpieszczeni czują się w szkole zaniedbywanymi, niezrozumiałymi i przeciążanymi wymaganiami, którym własnemi siłami sprostać nie mogą. Dzieci, wychowane autorytatywnie, tracą odwagę do samodzielnej decyzji wobec ciągłych rozkazów i zakazów. Będą to w życiu późniejszem natury bez inicjatywy, czekające wciąż na rozkazy i wskazówki innych. Upór i negatywne nastawienie takich charakterów pozorną tylko mogą być kompensatą wewnętrznej słabości. Podobnie przygnębionemi czują się dzieci, co do których rodzice mają wygórowane ambicje i wielkie wymagania. Takie dzieci nie pracują z własnego popędu, lecz pod presją obawy przed niezadowoleniem rodziców. W życiu późniejszem jednostki w ten sposób wychowane, załamują się lub stają się pedantami. Niekonsekwencja, kaprys —

są to najgorsze błędy wychowawcze. Dziecko, nie wiedząc, czego się trzymać, staje się bojaźliwem i nieśmiałem, albo co gorsze, nauczy się wcześnie obłudy i wyrachowania. — Wychowanie bezmiłosne zupełnie hamuje rozwój uczucia społecznego.

Przy badaniu jedynaków w Katowicach spotkało się najczęściej wypadki rozpieszczenia i wychowania w kierunku wygórowanej ambicji. Inne skrajne wypadki na szczęście nie dały się skonstatować. Ogólnie biorąc, popełniają wszyscy rodzice jedynaków w mniejszej lub większej mierze błędy wychowawcze, Stąd wynika potrzeba oświecania rodziców, celem wdrożenia ich w umiejętność prawidłowego postępowania wychowawczego. Poradnie dla rodziców pod tym względem mają szczególnie doniosłe znaczenie.

LITERATURA.

A. Adler, Menschenkenntnis. Leipzig 1929 (3 Aufl.).

„ Individualpsychologie in der Schule. Leipzig 1929.

„ Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Leipzig.

Argelander A., Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung. Langensalza 1928.

Błonsky P. P., Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr. (Zeitschr. f. pädagogische Psychologie Nr. 2. Leipzig 1930).

Bühler Ch., Die ersten sozialen Verhaltungsweisen des Kindes. Jena 1927.

Bühler Ch., Kindheit und Jugend. Leipzig 1930 (2 Aufl.).

Bühler K., Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1929 (5 Aufl.).

v. Bracken, Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen. Langensalza 1927.

Busemann A., Pädagogische Mileukunde I. Halle a/S 1927.

„ Die Bedeutung des Milieus für den Zögling. (Handbuch der Pädagogik Bd. II. Langensalza 1929).

Busemann A., Geschwisterschaft, Schultüchtigkeit und Charakter. (Zeitschr. f. Kinderforschung 34. u. 35. Bd. Berlin 1928/1929).

Busemann A., Die Familie als Erlebnismilieu des Kindes. (Zeitschrift f. Kinderforschung 36. Bd. I. Heft. Berlin 1929).

Buseman A., Ueber Milieu und Charakter. (Zeitschr. f. pädagogische Psychologie Nr. 5. Leipzig 1930).

Dawid J. Wł., Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1926.

Dehn G., Grossstadtjugend. Berlin 1922 (2. Aufl.).

Dewey J., Szkoła a społeczeństwo. Tłum. M. Lisowska, Warszawa 1924.

Ewald G., Temperament und Charakter. Berlin 1925.

Fischer A., Die psychischen Wirkungen der Umwelt. Leipzig — Berlin 1925.

Freudenberg S., Erziechungs-und heilpädagogische Beratungsstellen. Leipzig 1928.

Goldbach E., Die Welt des Knaben. Berlin 1927.

Green G. H., Psychanaliza w szkole. Tłum. Ziembiński, Warszawa 1928.

Hetzer H., Kindheit und Armut. Leipzig 1929.

Hoffmann H., Das Problem des Charakteraufbaus. Berlin 1926.
„ Charakter und Umwelt. Berlin 1928.

Jaroszyński T., Metody badań psychologicznych w szkole. Warszawa 1925.

Joteyko J., Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Warszawa 1924.

Jung C. G., Psychologische Typen. Zürich 1926 (2. Aufl.).
„ Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen. 1927 (2. Aufl.).

Kautz H., Im Schtten der Schlote. Einsiedeln 1926.

Klages L., Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig 1926 (2. Aufl.).

Künkel F., Einführung in die Charakterkunde auf individualpsychologischer Grundlage. Leipzig 1928.

Kretschmer E., Körperbau und Charakter. Berlin 1929 (7. u. 8 Aufl.).

Ks. Mieszkowski W., Znajomość ludzi, czyli o temperamentach w życiu ludzkiem. Kraków 1930.

Nawroczyński B., Uczeń i klasa. Warszawa 1923 (wyd. II. 1931).
„ Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa 1929.

Reiniger K., Das soziale Verhalten in der Vorpubertät. Wien 1929.
„ Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wien 1929.

Rühle O. u. A., Schwererziehbare Kinder. Eine Schriftenfolge. Dresden.

Sesemann H., Der Kerl (Mutter) Typus und der Schalk (Hetären) Typus. Weimar 1928.

Stern W., Inteligencja dzieci i młodzieży. Tłum. Klimowicz. Warszawa 1927.

Utitz E., Charakter und Umwelt. Leipzig 1928.

W e x b e r g E., Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. Leipzig 1928.

Z i e h e n Th., Die Grundlagen der Charakterologie. Langensalza 1930.

Z n a n i e c k i Fl., Socjologja wychowania (2 tomy). Warszawa 1928/30.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Stefan Baley. Psychologja wieku dojrzewania. Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nr. 5. Książnica-Atlas Lwów — Warszawa 1931.

Z kart tego najnowszego dzieła w polskiej literautrze psychologicznej tchnie szczerość naukowego zainteresowania się zagadnieniem kryzysu, dokonywującego się w psychice młodzieży w okresie dojrzewania.

Autor oświetla to zagadnienie z różnych stron i wydobywa z materjału dostarczonego mu w postaci dzienników, listów, ankiet — fakty, nastroje i charakterystyczne wypowiedzenia się, które stanowią dowód, że istnieją u młodzieży dojrzewającej specjalne stany intelektualne i uczuciowe. Odrębność tych stanów wpływa na zajęcie postawy aktywnej innej, aniżeli człowieka dojrzałego — wobec zjawisk życiowych. Swoistość tej postawy psychicznej młodzieży zaznacza się często jako krytycyzm i nieufność wobec starszego społeczeństwa — rodziców, nauczycieli, przełożonych; spaja rówieśników potrzebą zwierzeń i przyjaźni, a wobec osób wybranych objawia się jako niezwykle silne sympatje, a nawet adoracje.

Na podstawie tego materjału doświadczalnego oraz zapomocą swoich własnych obserwacyj podmalowuje autor jakby „artystyczne szkice", w postaci młodych dziewcząt i chłopców, które nietylko nie psują naukowego tonu dzieła, lecz przydają mu wdzięku i okraszają rumieńcem życia.

Charakterystyka dziecięctwa w jego końcowej fazie stanowi wstęp do właściwego zagadnienia, zawartego w tytule dzieła. Główne cechy odrębności psychicznej w tej fazie upatruje autor w płynności granic między spostrzeżeniami, powidokami i wyobrażeniami pamięciowemi i wytwórczemi w myśleniu „magicznem" w sferze intelektualnej, a w zwrocie do realizmu — w sferze uczuć i woli.

Jako dowód różnic istniejących w sferze wyobrażeniowej w „mechanizmie" psychicznym dziecka a człowieka dorosłego stawia prof. Baley sprawę tworzenia ejdetycznych obrazów oraz w odchyleniach od zjawiska Auberta lub Demoora.

Są to sprawy bardzo interesujące, ale jeszcze nieustalone i może dlatego nie przekonywają dostatecznie, chociaż zachęcają, do dalszych badań w tym kierunku.

Co do sfery emocjonalnej to w fazie dziecięctwa traktuje ją autor bardzo pobieżnie, jednak w ciągu wyczerpujących rozdziałów o życiu uczuciowem dojrzewających, a także przy charakterystyce woli rzuca jeszcze kilka jaskrawych oświetleń w stronę uczuciowych przeżyć dziecka, aby tem łepiej wydobyć różnicę między tą fazą realizmu, a burzliwością i marzycielskością uczuć u młodzieży w okresie dojrzewania.

Dużo ciekawych rzeczy mówi nam autor w chwili kryzysu myślowego, który za Sprangerem nazywa „odkryciem jaźni".

Polemizuje na ten temat z Sternem i Charlottą Bühler jakoby cały proces dojrzewania koncentrował się koło jednego punktu, ale godzi się na ważność tego punktu. O ile przykłady z życia chłopców doskonale oświetlają tę kwestję, to co do przykładów z życia dziewcząt — śmiem twierdzić — nie dają one właściwego obrazu, gdyż charakteryzują także innego rodzaju przeżycia.

Chociaż nie dał autor zwartego systematycznego obrazu procesu rozwojowego wieku dojrzewania, co zresztą sam w przedmowie zaznaczył, jednak poruszył i oświetlił z różnych stron wiele interesujących kwestyj w sposób pobudzający do rozważań i śledzenia ich, podając przytem obfitą literaturę przedmiotu. Pozwolę sobie w końcu, mimo wyrazów szczerego podziwu dla wiedzy talentu i pracy Autora na pewną krytykę, a mianowicie: ilustracje, umieszczone według Stratza, uważam nietylko za zbędne, ale za niewłaściwe. Razi ona przyjęte w naszym poglądzie na wstydliwość odczuwanie i chociaż rozumiem intencję autora w odniesieniu do zdania na str. 11 „Jest to, jak mówi Stratz, okres, w którym człowiek może jeszcze odkryć swoją nagość bez wywołania w otoczeniu poczucia czegoś „niewłaściwego", to jednak obstaję przytem co powiedziałam nie z powodu jakiejś pruderji, ale z powodu znajomości dzieci w tym wieku. Gdyby ilustracja przedstawiała osobno chłopca a osobno dziewczynkę dla zobrazowania cech rozwojowych wszystko byłoby w porządku, ale jako „scena", w której głęboka zaduma chłopięca łączy się z ruchem przytulenia się dziewczynki, — scena skądinąd piękna, z dużem poczuciem nastroju, budzi wątpliwość, czy wyrażać ma właśnie tę swobodę i wdzięk niewinności, jaki autor miał na myśli, kreśląc swoją trafną charakterystykę tego okresu rozwojowego. Może to, co nie razi Niemców u nas wywołuje inny oddźwięk.

Z. Korczyńska.

G e r a l d i n e   C o s t e r — „Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych", przekład z ang. M. Górskiej nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa, 1929. str. 153.

W naszej literaturze psychoanalitycznej (używam starego terminu, jako może zgodniejszego z duchem języka polskiego) dziełko G. Coster zasługuje na szczegółowszą uwagę, ze względu na przystępną formę zapoznawania czytelnika z zagadnieniami dotyczącemi podświadomości. Dzieł-

ko to jest pożądane nietylko dla naszych nauczycieli i wychowawców, którym rozwiewa ścieśnione poglądy na zagadnienia psychoanalityczne, ale dla najszerszych sfer inteligencji, wskazując w jaki sposób wyniki psychoanalizy dadzą się zastosować do codziennych przejawów tak u dorosłych jak i u dzieci. Bo niemal że obowiązkiem jest, by — jak powiada autorka (str. 80) naprawdę „dorosły" człowiek, który rozprawił się ze swojemi zawikłaniami psychicznemi i osiągnął równowagę, zajął się tymi, którzy przechodzą przez etapy tworzenia się konfliktów psychicznych lub — w późniejszem życiu — nie mogą znaleźć równowagi psychicznej. G. Coster, uważając swe dziełko za wstęp do głębszych studjów, wprowadza przystępnie w metodę psychoanalityczną (w zakres samopoznania) wyjaśniając znaczenie terminologji jako to: zespół (kompleks), wyparcie (stłumienie), zracjonalizowanie, opory, przeniesienie, rojenia, libido, introwersja i ekstrawersja, utwierdzenie, regresja, identyfikacja, przerzut, amnezja, uraz psychiczny. Zastanawia się również nad schorzeniami psychicznemi u dorosłych i u dzieci. **„Potęga uzdrowienia, polegająca na poznaniu i zrozumieniu swojego ja, została dowiedziona przez psychoanalityków ponad wszelką wątpliwość".** (Str. 12). W uświadamianiu pierwotnego, aż w dzieciństwo sięgającego źródła schorzenia, które następnie zostało stłumione i wyparte przechodząc w inne konflikty, natrafiamy na ciągłe opory, które wysuwa nasza poświadomość, jakby broniąc się przed wniknięciem w jej psychikę.

Już we wstępie autorka zaznacza, że przez współżycie z otoczeniem, stajemy wobec zawikłań psychicznych, a od naszego taktu, zręczności i umiejętności w odnoszeniu się do tych zagadnień, leży szczęście nasze, naszej rodziny i otoczenia. Jak wyglądają wyczerpujące nas konflikty i rozterki duchowe ilustruje dobrze m. in. rozdział o „introwersji i ekstrawersji" (str. 29). Świadome rozterki łatwo usunąć, natomiast konflikty podświadome nie możemy poddać „pod sąd rozumu czy doświadczenia życiowego". Źródła tych rozterek zdołała psychoanaliza odkryć w życiu podświadomem. Definjując pozaświadomość, po omówieniu „libido", pierwotnej, podstawowej i instynktownej energji, siły żywotnej poruszającej ludzkość, zapoznaje nas z zatamowaniem tejże przez coś w rodzaju „cenzury" psychicznej i określa konflikt, którego wynikiem jest nawrót energji do własnej jaźni a więc w świat urojeń. Twórca psychoanalizy, prof. dr. Freud w nazwie „libido" rozumie „instynkt płciowy", inny wybitny psychoanalityk dr. Adler, jako „libido" określa „instynkt władzy" utrzymując, że płciowość jest tylko objawem instynktu władzy, podczas gdy Freud uważa, że miłość władzy jest ubocznym przejawem instynktu płciowego" (str. 126). Autorka godzi oba te zapatrywania wyjaśniając niemi zasadnicze przejawy energji życiowej i jej przebieg. Tu dość zaznaczyć, że o ile strumień owej energji życiowej zostaje w rozwoju jednostki choćby tylko częściowo zamknięty, życie przestaje być pełnią. Tacy ludzie bywają przygnębieni, nerwowi, roztargnieni, schorzali fizycznie, podlegający lękom i obawie przed życiem. W znaczeniu podświadomem, cierpią oni na urojenia psychiczne. Uświadomienie ich, uwidacznia tamy, które wstrzymują energję życiową a wtedy bardzo czę-

sto następuje t. zw. „uwznioślenie", będące zastępczą formą ujścia energji. O ile ta forma zastępcza okaże się zadawalająca, człowiek staje się normalny, fizycznie i umysłowo zdrowym członkiem społeczeństwa.

Najczęstszą przyczyną zahamowania „libido" bywają procesy psychiczne („zespoły") występujące jako „lęki" („fobje"), których pierwiastki zasuwają się tak głęboko, że trudno jest „przywołać je do świadomości". W wychowaniu dziecka, o ile postrach może być niekiedy pomocny w utrzymaniu karności jako najłatwiejsze i najszybsze oddziaływanie na wolę, to jednak w skutkach tamuje on często późniejszy bieg życia. Straszenie dzieci wytwarza ogniska (zespoły) podświadomego lęku, które działać będą później jako hamulec rozwoju, „bo obawa wzruszeń i tego wszystkiego, co się do nich odnosi zakorzenia się w pozaświadomości". Zespoły wzruszeń występujące w przejawach lęku naogół dadzą się zdefinjować jako: lęk przed nieznanym, przed fizycznem niebezpieczeństwem, przed śmiesznością i obawa przed naganą. Rozdział traktujący o lękach szczególniej winien być przestudjowany przez pedagoga. Lęki ludzi dorosłych są bardziej skomplikowane i trudniejsze do uświadomienia. Pewne przeżycia, a nawet zdania usłyszane w dzieciństwie ciążą później bezkrytycznie nad psychiką ludzi dojrzałych i nawet wytrzebione rozsądkiem, ożywają w chwili jakiegoś psychicznego wysiłku; lęki wytwarzają się przeważnie w epoce dojrzewania, kiedy „młodzież walczy z mnóstwem nieokreślonych i niepokojących wrażeń fizycznych i psychicznych, które jako nowe niepokoją i napawają strachem" (por. lęk przed nowością). Najogólniej definjując lęki dorosłych wymienimy tu obawy przed chorobami, zarażeniem, dziedzicznością, które mogą całe lata męczyć, doprowadzając do zupełnego rozstroju, choć nieraz jedna światła uwaga, w czasie, kiedy urojenia się tworzyły, mogłaby od tego uchronić. Przykłady, jakie autorka podaje na str. 72 (o cudownych uleczeniach i t. p.) są przekonywujące. Dodajmy tu jeszcze lęki przed pracą, co w zasadzie swej jest odgraniczaniem pracy od zabawy, lęki przed nowemi ideami, prawdami i obyczajami, a będziemy mieli doskonały obraz tych niepokojów, które nękają psychikę dojrzałego człowieka. Psychoanaliza, wyprowadza przyczyny konfliktów na próg świadomości, to samo w odniesieniu do lęków, które przez uświadomienie przestają być zespołami tamującemi życie jednostek.

Przechodząc do omówienia „instynktu władzy" autorka przystępnie wyjaśnia różnicę między psychiką wieku dziecięcego a późniejszego tłomacząc ją tem, że „przedział między pozaświadomością a świadomością w dzieciństwie jest niewielki a stłumienia (wyparcia) nie miały czasu zasnuć się zbyt głęboko". Instynkt władzy podświadomy staje się zczasem ukryty bardzo głęboko, ponieważ życie społeczne tamuje jego swobodny bieg. Instynkt władzy, który przybrał formę wszechwładnej żądzy, jest objawem zboczonej libido, nie mniej jednak wszelkie znakomite czyny, czy to w dziedzinie przemysłu, sztuki czy kultury są spowodowane wynikiem tego instynktu. Jego przeciwstawieniem jest poczucie niższości (małowartościowość), a koniecznością staje się wypośrodkowanie.

Śledząc instynkt władzy, widzimy, że już dziecko usiłuje zawładnąć

otoczeniem przez najrozmaitsze sposoby, czy to płaczem, czy też grymasami. W zabawach, walczy o pierwsze miejsce. Tamowanie naturalnego rozwoju instynktu władzy u dziecka przez nieumiejętne wychowanie, powoduje w niem bunty lub też stopniowo zaciera ten instynkt, prowadząc do utraty indywidualności a często do poczucia swojej małowartościowości. Pedagog znajdzie w uwagach autorki wiele cennych wskazówek. Człowiek dorosły naogół przyznaje się niechętnie do instynktu władzy jako przemożnej chęci panowania nad innymi, gdyż instynkt ten dążący do niszczenia innych, jest antyspołeczny. W myśl spaczonego instynktu władzy postępują również i ci, którzy mają do czynienia z kodeksem karnym, nie mogąc poddać się pod panowanie norm i praw (zob. rozprawy w zbiorku p. t. „Wojsko — szkołą charakterów". Dr. M. Albiński. Warszawa 1927. Księg. Wojskowa). Nie wdając się tu w rozważania bliższe, zaznaczyć wypada, że instynkt ten łączy się z instynktem płciowym. Jak ta łączność wygląda, wyjaśniają przykłady autorki, która mówi, że zaspokojenie tego instynktu jest trudne u pewnego rodzaju warstw społecznych jako to pracowników fabryk, sklepów, biur i niezamężnych kobiet; warstwy te bywają zmuszone okolicznościami do koniecznego uwznioślania instynktu. Libido znajdując swe ujście, staje się wybitnym promotorem życia, co widzimy wyraźnie w pracy, zabiegach jednostek podejmowanych przedewszystkiem dla zadowolenia instynktu płciowego a z nim razem instynktu władzy. Kobiece zaspakajanie instynktów, przez wyładowanie energji życiowej przechodziło różne fazy, będąc podkładem t. zw. emancypacji kobiet, często przybierając również formy jednostronne i dziwaczne (typy starych panien i t. p.) ujściem najpełniejszym a w najprostszej linji jest macierzyństwo, w dalszej, zawód pielęgniarski, nauczycielski, a następnie praca społeczna, sztuka i t. p. przedewszystkiem jednak te zawody gdzie uwidacznia się współczucie, litość i poświęcenie, w tych bowiem uczuciach instynkt macierzyński a przez to i płciowy ulega uwzniośleniu.

Uwznioślenie instynktów u mężczyzn jest do pewnego stopnia łatwiejsze, gdyż normy społeczne nie wymagają od nich monoseksualizmu jak od niezamężnych kobiet, zaś poczucie pieniądza zaspakaja potrzebę władzy. Inaczej jest u pracowników źle sytuowanych, u nich instynkt władzy przejawia się w strejkach i zatargach a poszukuje ujścia w rozrywkach takich jak zawody (biegi, piłka nożna i t. p.). „Pospolite u kobiet fałszywe uwznioślenie instynktu władzy, ujawnia się pod postacią choroby bądź chronicznej bądź przystosowanej do okoliczności" (str. 119). Następnie omawia autorka również formy zracjonalizowania instynktu władzy (pewnych rodzajów, — filantropja, chęć organizowania, przekonanie o swej nieodzowności w pracy, okrucieństwo i t. p.. Szczególniej przy zazdrości jest widoczne, że występuje ona na tle niedostatecznego zaspokojenia płciowej żądzy władania i posiadania (obok zazdrości zawodowej).

Omawiając instynkt płciowy, który jak podkreśla dla psychoanalityka obejmuje szerszy krąg przyczyn i skutków, leżących nazewnątrz znaczenia przyjętego w potocznej mowie, uwydatnia autorka pierwiastki łączące go ścisle z aktem twórczym. Należy tu sobie uzmysłowić, że libido

w pojęciu psychoanalizy jest nietylko żądzą cielesnego posiadania, które „zmusza zwierzęta do parzenia się i płodzenia potomstwa, ale jest tem samem, co siła, która sprawia, że męczennik poniósł śmierć z miłości dla ludzkości" (str. 129). Wszak, u człowieka na wyższym stopniu ewolucji, miłość nie jest już jedynie środkiem do osiągnięcia fizycznego zadowolenia i cielesnej rozkoszy jak również władza przestaje być siłą jedynie niszczycielską. Ludzie ci posiadają „sztukę podnoszenia rozkoszy estetycznej do wyżyn zapamiętania" (str. 130).

Przechodząc do następnych rozważań, które dotyczą uświadamiania płciowego dzieci mówi autorka, że uświadamiać należy takie, które tego uświadamiania są ciekawe a więc uświadamiane być powinny, w innym bowiem wypadku narażane są na chorobliwe urojenia, niepożądane, gdyż budzą w dziecku ciągły niepokój iześrodkowują uwagę na częściach ciała. Autorka zaznacza jak oględnie uświadamianie musi następować oraz, jak bardzo jest pożądane, by wyczuć owe okresy i formy ciekawości płciowej u dziecka, jak również fazy rozwojowe w dojrzewaniu instynktu płciowego. Przy przejściach z tych faz, jeśli zainteresowanie skierowane na osobę z otoczenia nie odpowie ideałom, rodzi się niskie pojęcie o płci przeciwnej, niskie lub niewłaściwe, które staje się decydującem dla późniejszego życia. Zatory psychiczne, jakie powstają przez źle skierowaną wyobraźnię i nałogi myślowe, powodują wiarę w pewne upośledzenie, które znowu jest przyczyną, że silnie rozwinięty instynkt płciowy nie może znaleźć odpowiedniego ujścia. Uświadomienie stłumionych instynktów jest tutaj największą pomocą koniecznej w tym wypadku sublimacji.

Jak delikatną jest psychika dziecka dowodzi różnorodność „wstrząsów" powodujących zaburzenia w późniejszym wieku. Wstrząsy dziecinne powstają skutkiem częściowego zrozumienia pewnych objawów, podczas gdy całość pozostaje zagadkowa i fantazjami własnemi zniekształcona.

Ogromna liczba neuroz bierze więc początek w stłumieniach i wytrzebieniach płciowych wieku dziecięcego i dojrzewania.

Pod koniec rozważań, autorka omawia trudność psychoanalitycznego leczenia i uświadamiania i zaznacza, że gdyby do zwykłego wykształcenia włączano praktyczne wiadomości o podstawowych instynktach i o sposobie traktowania ich przejawów, zmniejszyłaby się znacznie ilość niebezpiecznych stłumień i wynikających z nich schorzeń psychicznych. Nieco miejsca poświęca również definicji snów.

Analiza snu wymaga dużej wnikliwości psychoanalitycznej i doświadczenia, tworząc specjalny dział terapji psychoanalitycznej (podstawowe dzieło prof. Z. Freuda: „Traumdeutung". Wien. 1922 oraz tegoż „Vorlesungen über den Traum". Wien. 1922), reasumując krótkie zresztą wywody autorki, powiemy, że zjawy senne są symbolami głęboko zakorzenionych procesów psychicznych. Skojarzenia senne prowadzą często do mniej znacząycch wypadków z dnia poprzedniego lub dawniejszego życia, ale często dotyczą także ważnych konfliktów, tkwiących w umyśle pacjenta i wykazują podświadome procesy.

Jako wrażenie z całości, trzeba zaznaczyć, że dziełko G. Coster jest pierwszą popularną pracą o psychoanalizie, napisaną bardzo przystępnie dla najszerszych sfer. Może zbyt często posługuje się autorka terminem „chory" mówiąc o osobnikach podlegających zawikłaniom (splotom) psychicznym; stanowisko swoje w tej mierze potrafiła jednak wyjaśnić, pisząc: „Na świecie istnieć będą zawsze neurastenicy i ludzie normalni ,ale tragedja doby obecnej polega na paradoksalnym fakcie, że wielki odsetek ludzi przypuszczalnie normalnych staje się nienormalnymi, a jest to wynik tych błędów, popełnianych wobec tych ludzi przez ich bliźnich, błędów, które łatwo dałoby się usunąć" (str. 143).

W bibljografji podanej na zakończenie książki, nie uwzględniła tłómaczka, pracy prof. dra Z. Freuda: „Trzy rozprawy z teorji seksualnej" w tłomaczeniu polskiem dra Jekelsa i dra Albińskiego. Wiedeń. 1924. (Międzynarodowe Wydawnictwo Psychoanalityczne).

M. W. Albiński.

Dr. Fritz Künkel. Einführung in die Charakterkunde auf individualpsychologischer Grundlage. 3. Auflage-Verlag S. Hirzel, Leipzig 1930. (Str. VIII i 184).

W książce, niżej omawianej, nazwanej wstępem do charakterologji, roztrząsa autor problemat charakteru na podstawie psychologji indywidualnej Adlera. Treść książki nie zawiera systematycznego wykładu nauki o charakterze; głównym jej celem jest wskazać drogę do samowychowania jednostki w myśl zgłębionego, zorjentowanego na zasadach nauki chrześcijańskiej transcendentalizmu Kanta.

Indywidualny charakter określa autor empirycznie jako całokształt sposobów zachowania się i postępowania jednostki, łącząc w pojęciu „charakter" kryterja psychiczne i fizyczne w jedną organiczną całość. Nie znaczy to jednak, że charakter człowieka jest czemś wrodzonem. Według nauki Adlera cechy charakterologiczne są zmienne, a charakter podlega przekształceniu. Ten punkt widzenia ma szczególne znaczenie pedagogiczne; wychowanie bowiem, bez widoku na możność przekształcenia charakteru jednostki dorastającej, jest wprost nie do pomyślenia. Chodzi więc o to, żeby człowieka poznać, aby móc urobić jego charakter w kierunku pożądanym. Zabiegom naszym około kształcenia charakteru przychodzi z pomocą charakterologja, której istotnem zadaniem jest 1) wykazywać różnice między człowiekiem udoskonalonym, wewnętrznie wolnym, odpowiedzialnym i twórczym, a człowiekiem, będącym niewolnikiem swego własnego „ja", swych instynktów i żądz; 2) badać proces doskonalenia się jednostki.

Chcąc poznać charakter jednostki, musimy według wskazań psychologji indywidualnej najpierw znać cel każdego jej zachowania się i postępku. Wykrycie celów osobniczych dopiero daje możność odpowiedniego wpływania na charakter. Ponieważ cele osobnicze będą najczęściej egoistyczne, a więc niewłaściwe, przeto wychowanie musi iść przedewszyst-

kiem w kierunku negatywnym, w kierunku usuwania niewłaściwości. Zło, jakkolwiek konieczne, jest zaporą kształtowania się charakteru w kierunku pozytywnym. Zło jest jednak dostępne badaniu, a właśnie ta okoliczność zapewnia nam możność korektury charakteru niewłaściwego. Lecz skuteczność wpływu wychowawczego nie jest jeszcze przez to zagwarantowana. Człowiek jest nietylko podmiotem, ale także przedmiotem. Jako podmiot jest on cząstką Boga i w Bogu powinien widzieć cel ostateczny; jako przedmiot zaś jest człowiek cząstką świata zewnętrznego, jest pełen celów doczesnych. Poznanie tej prawdy jest dla człowieka niewygodne, wyrzeczenie się celów doczesnych, zwalczanie egoizmu przychodzi mu z trudnością. Człowiek dąży do znaczenia, obawia się być podmiotem pasywnym, cierpiącym, a tem samem wogóle obawia się być podmiotem. A jednak — być człowiekiem, znaczy to, być podmiotem aktywnym i pasywnym jednocześnie. Charakterologję, opartą na takich założeniach, nazwał autor „charakterologją noniczną" (Characterologica nonica). Przeciwstawia on w niej pojęciu „das Finale" (w znaczeniu doczesności) pojęcie „das Infinale" (w znaczeniu wieczności lub bóstwa), i w konsekwencji, ze względu na możność przekształcenia charakteru, wprowadza jako trzeci nowy termin „die Umfinalisierung". Kształcenie indywidualnego charakteru nazwiemy tedy umiejętnością przeistoczenia celów osobniczych niewłaściwych na cele właściwe. Jednostka, ażeby dojść do celu ostatecznego (das Infinale), musi błądzić, musi przechodzić krzyżowy ogień przeciwieństw i cierpień, aby wkońcu odrodzić się wewnętrznie. Tę drogę rozwoju charakteru indywidualnego określił autor terminem „der Klärungsprozess".

Właściwa treść książki podzielona jest na 6 rozdziałów. Autor porusza w nich: 1) formę charakteru, 2) tworzenie się charakteru, 3) charakter w życiu codziennem, 4) charakter i małżeństwo, 5) drogę cierpień i załamanie się celów doczesnych, 6) proces odrodzenia się charakteru.

Dla określenia formy charakteru szczególne znaczenie ma prawo: „Im większe jest napięcie między poczuciem osobniczej małowartościowości a dążeniem do znaczenia, tem mniejszy jest zakres stosunków rzeczowych danej jednostki, i odwrotnie". Charakter indywidualny cechować może zatem egocentryzm lub rzeczowość. „Celem każdej egocentycznej funkcji jest służenie własnemu „ja" (podmiotowi)". Egocentryczność w stopniu najwyższym jest to błąd". Celem każdej rzeczowej funkcji, jest służenie światu (przedmiotowi)". (Str. 13). Charakter doskonale rzeczowy posiadać może tylko osoba święta.

Ważną rolę przy tworzeniu się charakteru odgrywają pewne, na doświadczeniach oparte, stężałe wytyczne („Dressate"), które, o ile służą tendencyjnie własnemu „ja", są wielką przeszkodą przy przekształceniu charakteru egocentrycznego na charakter rzeczowy. Początki tworzenia się charakteru dają się zauważyć już u dziecka małego (2-letniego). Niestety, dorośli, którzy dziecko wychowują, rzadko zdają sobie sprawę z powyższego faktu; będąc sami egocentrycznymi, mało przykładają się do zapoczątkowania u dziecka linji charakteru rzeczowego. Słusznie mówi autor,

iż problemat wychowania dziecka staje się na tym punkcie problematem samowychowania wychowawców. (Str. 42). Wpływ środowiska ma doniosłe znaczenie. Stąd psycholog może z zachowania się dziecka wnioskować o zachowaniu się otoczenia dziecka. Trzeba też wiedzieć, że do tego otoczenia należą nietylko rodzice, ale również inni dorośli, rodzeństwo, służba domowa ,towarzysze zabawy i t. d. Z pośród mnóstwa charakterów dziecięcych podkreśla autor trzy jako typowe: aktywny (dziecko krnąbrne), pasywny (t. zw. dziecko „wzorowe") i apatyczny (dziecko zamknięte w sobie). Obok charakterów typowych zachodzą przeróżne formy mieszane. Nadto charaktery młode podlegają zmianie; pewien typ dominuje, zanika, znów odżywa i znów zanika.

W dalszych swych wywodach rozpatruje autor zagadnienie charakteru indywidualnego w stosunku do życia codziennego, a w szczególności do współżycia małżeńskiego, sprowadzając wszelkie niedomagania, przeciwości i niepowodzenia w życiu prywatnem i zawodowem do zatwardziałości i nieproduktywności sprzecznych w stosunku do siebie charakterów. „Wszelkie braki charakteru są koniecznemi, ubocznemi objawami zachowania się egocentrycznego, które cechuje obawa przed własną małowartościowością oraz dążenie do własnego uznania i znaczenia. Gdzie zatem działa strzeżenie i wywyższanie własnego „ja", zamiast rzeczowej postawy wobec życia, tam z niechybną koniecznością muszą powstawać i gromadzić się cierpienia". (Str. 95). Człowiek egocentryczny znajduje się w błędnem kole, z którego wyprowadzić może tylko samopoznanie, zaparcie samego siebie i wewnętrzne odrodzenie.

Proces odrodzenia przechodzi trzy fazy: pierwszą jest p o z n a n i e, iż wszelka egocentryczność jest zgoła marna, bezsilna i nieproduktywna: drugą jest p r z y z n a n i e s i ę do poglądu, iż wyrzeczenie się własnego „ja" jest jednocześnie potwierdzeniem życia, pozytywnem ustosunkowaniem się do społeczności; trzecia faza — to p o t w i e r d z e n i e rzeczywistości i patrzenie się w lepszą przyszłość.

Czem więc jest charakter w pojęciu indywidualno-psychologicznem? Charakter jest przedewszystkiem wyrazem i środkiem samodzielności; charakter jest stałą formą, jaką przybiera podmiot, a w której przejawia się jako przedmiot; charakter jest sumą wszelkich warunków zachowania się podmiotu; charakter jest konieczną ułudą, bez której nasz rozwój byłby niemożliwy, a którą musimy przezwyciężyć, aby się móc zbliżyć do rzeczywistości i stać się wolną osobowością; charakter jest wynikiem wewnętrznego odrodzenia; ostatecznie charakter jest całkowitem wyrzeczeniem się własnego „ja" i powróceniem do Boga.

Rozważania teoretyczne uzupełnił autor dodaniem do treści czterech konkretnych przykładów.

Książka Dra. K ü n k e l'a bardzo różni się od książek, napisanych przez innych autorów w przedmiocie charakterologji. Czytelnik, znający teorję adlerowską, zgóry oczekiwać może swoistego w niej ujęcia problematu charakteru indywidualnego. Ale i nieznający wspomnianego kierunku psychologicznego niechybnie wyniesie z lektury korzyść niezwykłą. Jeden

i drugi pewnie nie odłoży książki bez przyznania ,iż lektura wywarła na nim głębokie wrażenie. Kto się krytycznie patrzy na życie współczesne, kto szczególnie widzi zmaterjalizowanie wszelkich wartości, ten znajdzie w książce Künkel'a nietylko cenny drogowskaz ku naprawie siebie samego i drugich, ale ten też zrozumie obecne wysiłki naszych przodowników duchowych, idące w kierunku tej właśnie naprawy i mające swe uzasadnienie w wiecznie doniosłej nauce Chrystusowej.

Fr. Śniehota.

b) Czasopisma.

„Chowanna" — Kraków (Katowice), rok 1931. Zeszyt I.

Jan Hulewicz: Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem.

Modny dziś i popularny powszechnie antihistorycyzm nie ominął także i nauk pedagogicznych, a wyrazem jego na terenie tychże nauk „stało się lekceważenie i niedocenianie historji wychowania". Nie mniej przecież historja wychowania jest pierwszorzędnym środkiem w wytworzeniu kultury pedagogicznej. Należy zatem przyjść z wydatną pomocą badaniom naukowym na tem polu, jakoteż zwiększyć ilość katedr historji wychowania w uniwersytetach; „należy dążyć do stworzenia katedr i seminarjów historyczno-wychowawczych we wszystkich państwowych uniwersytetach polskich" (program maksymalny!), „albo przynajmniej do stworzenia ich w tych uniwersytetach, w których istnieją zorganizowane studja pedagogiczne" (program minimalny!). Szeroko omawia też autor rolę historji wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli (pedagogja, Państwowe Kursy Nauczycielskie i seminarja nauczycielskie), dochodząc przy tem do wniosku, że należy dążyć do podniesienia poziomu naukowego nauczycieli historji wychowania w tychże zakładach, jak również do gruntownej zmiany w metodach nauczania tego przedmiotu. W szczególności należałoby „przeprowadzić korekturę programu seminaryjnego w tym duchu, by lektura (źródeł!) była nie środkiem pomocniczym w nauczaniu, ale centralnym, a wykład natomiast był środkiem pomocniczym", co dzisiaj już nie nastręcza żadnych poważniejszych trudności dzięki temu, że posiadamy, stojący na wyżynie współczesnych badań, wybór „Źródeł do historji wychowania" prof. St. Kota.

Dr. Władysław Chłopicki: Z dziedziny psychopatologji wieku dziecięcego.

Równoległość celów psychjatrji i pedagogiki uwydatnia się szczególnie w psychopatologji wieku dziecięcego, a częstokroć i pokrywają się z sobą sprawy „leczenia" i „wychowywania". Na tem tle zrodził się postulat „nowego wychowania", ścisłej współpracy pedago-

g a z l e k a r z e m, tembardziej, że „wspólność celów psychjatrji i pedagogiki na odcinku psychopatologji wieku dziecięcego nie wyklucza wcale ich różnicy w ujmowaniu poszczególnych objawów psychopatologicznych u dzieci — rożnicy, uwarunkowanej psychologicznem naogół nastawieniem pedagogiki a biologicznem — psychjatrji".

Mając powyższe na względzie, autor opisuje z biologicznego punktu widzenia dwa bynajmniej nie wyjątkowe, a przecież ciekawe przypadki z zakresu psychopatologji wieku dziecięcego, mianowicie 1) chłopca 10-letniego, który nie mógł oprzeć się popędowi do wędrówek po świecie (nieraz samowolnie na kilka dni oddalał się z domu, opuszczając wtedy jednocześnie lekcje szkolne!) i 2) chłopca 12-letniego, który pewnej nocy zakradł się do sklepu kolonjalnego i zabrał pudełko cukierków.

Dr. Tadeusz Strumiłło: Profil klasy.

Celem ścisłego oraz przejrzystego ujmowania i przedstawiania ogólnej charakterystyki rozwojowej pojedyńczych uczniów, jako ich naturalnych zbiorowości w szkole, autor proponuje wykres, który nazywa profilem klasy.

Metoda ta ma unaocznić „przynajmniej najogólniejszą rozwojową charakterystykę fizyczną i umysłową klasy i jej poszczególnych członków na tle jej całości. Aby zredukować ilość charakterystycznych danych do niezbędnego minimum, proponuje autor pod względem fizycznym zatrzymać się na dwuch podstawowych pomiarach — wzrostu i wagi.

Pod względem umysłowym profil klasy uwzględniałby pomiary inteligencji globalnej, dokonane częściowo skalą Bineta w przeróbce Termana, a dla niektórych roczników (11, 12 i 13-latków!) zaleca autor stosować prostszą i daleko szybciej prowadzącą do celu, serje testów zbiorowych Thomsona [1]).

Wiek inteligencji byłby oczywiście każdorazowo przeliczony na ilorazy inteligencji.

Tak więc w systemie osi rzędnych i odciętych figurowałyby następujące krzywe, mianowicie 1) oznaczająca wiek życia uczniów, 2) oznaczająca wiek fizjologiczny ich wzrostu, 3) oznaczająca wiek fizjologiczny ich wagi i 4) oznaczająca wiek inteligencji.

Ilustrując zagadnienie na konkretnym przykładzie, zaczerpniętym z własnych badań, poświęca też autor kilka uwag wartości naukowej i praktycznej profilu klasy i prosi tych, którzy profile klasy stosują, o skomunikowanie się z nim listownie pod adresem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ul. Wojewódzka 45, celem porównywania wyników i ewentualnego udoskonalenia profilu klasy.

Dr. Rudolf Taubenszlag: Opinja publiczna w samorządzie uczniowskim.

---

[1]) Opracowanie polskie, zawarte jest w zbiorze D-ra Jaroszyńskiego: Metody badań psychologicznych w szkole, wyd. II. z roku 1925, str. 156 do 161.

W ciekawej rozprawie autor zajmuje się problemem kary i nagrody z punktu widzenia formowania się uczniowskiej opinji publicznej, wychodząc z założenia, że „zdrowa opinja publiczna — to najskuteczniejszy, acz nieuchwytny wychowawca jednostki". Stwierdzenie istotnej winy ucznia na terenie szkoły nastręcza duże trudności z powodu niedostatecznej znajomości natury dziecka, a często również z powodu drażliwości, niecierpliwości i pośpiechu nauczyciela. Jeszcze większych trudności nastręcza stosowanie kar jako środka pedagogicznego, prowadzącego do poprawy ucznia (poprzez skruchę i pokutę!).

Wszelkie prawie stosowane w praktyce szkolnej kary tu zawodzą: zawodzą również i sądy uczniowskie, albowiem stwierdzono, że są ujemne, surowe, stronnicze, powierzchowne, błahe i szablonowe. Stąd nowa orjentacja pedagogiczna: „nie winić, nie karać — lecz wychowywać, pomagać, podnosić, popierać!". Świadoma akcja pedagogiczna będzie zapobiegać złu i odwracać je.

Celem wzmocnienia zdrowej opinji w zespole uczniowskim, zaleca autor doprowadzić zespół w drodze swobodnej wymiany zdań do stwierdzeń o doniosłości ogólno-etycznej (etyczny osąd sprawy!) w związku z danym wypadkiem i za zgodą osobiście zainteresowanego ucznia. Tą drogą możnaby tedy karę pedagogiczną sprowadzić do formy osądu społeczności uczniowskiej — ujemnego i analogicznie, nagrodę ująć jako formę osądu — dodatniego.

Ewentualna niemożność utrzymania się danego ucznia na poziomie etycznym zespołu pociągałaby za sobą przeniesienie go do innego specjalnego skupienia młodzieży szkolnej, co byłoby podyktowane zarówno troską o dobro społeczności oraz odnośnej jednostki.

Wreszcie porusza też autor kwestję pisma uczniowskiego i formę osądu autorytatywnego (nauczycielstwa i rodziców!), jako czynników istotnych z punktu widzenia formowania się zdrowej opinji publicznej w samorządzie uczniowskim.

J. Fietz.

L'ÉDUCATION. Nr. 9, czerwiec, 1931. J. O. Grandjouan: Lire, écrire, parler. (Czytać, pisać, mówić).

Dziecko powinno opanować mowę przez używanie jej, by mówiło poprawnie na podstawie poczucia językowego a nie na podstawie znajomości reguł gramatycznych. Należy więc zacząć naukę od pierwszych chwil. Gdy dziecko zaczyna bawić się powtarzaniem sylab bez sensu, trzeba mu podawać za wzór sylaby spotykane w mowie ojczystej i baczyć, by je wymawiało wyraźnie i pod każdym względem poprawnie. To samo nieco później w odniesieniu do wyrazów. Nawet bardzo małe dziecko jest w stanie wymówić poprawnie każdy wyraz, gdy się tego od niego wymaga; szkoda czasu i mozołu na uczenie się trzech języków: dziecięcego, języka swego bliższego otoczenia, języka „szkolnego". Ważną rzeczą jest opanowanie słownika; poznawać nowe słowa powinno dziecko nie

przez wyczytanie w książce lub słyszane określenie lecz przez skojarzenie nazwy z widzianym przedmiotem, doznanem wrażeniem, przeżytem uczuciem i t. d. Następuje łączenie słów w zdania, używanie różnych form słownych, odpowiednie dobieranie spójników, wreszcie opowiadanie ciągłe. Da się to uskutecznić jedynie przez pozwolenie dziecku na swobodne opisywanie, opowiadanie, przedstawianie, argumentowanie, w czem należy pomagać i poprawiać. Wielką pomocą będzie dyskusja, przemowy publiczne, teatr szkolny. Tem powinno zajmować się dziecko do 10 mniej więcej roku życia, nie ciągłem a nudnem pisaniem i wyuczaniem się jeszcze nudniejszej gramatyki. To nazywa autor opanowaniem mowy „od wewnątrz". Gramatykę, która jest w pewnych wypadkach pożyteczną, pozna dziecko później, jako refleksję nad tem, co już posiada.

Z nauczaniem języka ojczystego łączy się — choć nie tak ściśle, jak się to dotychczas wydaje — nauka pisania i czytania. Tu zaleca autor stosowanie metody globalnej, jako jedynie racjonalnej. Uzupełni się naukę następnie przez zastosowanie metody analitycznej; tę jednak trzeba wpierw poddać gruntownej rewizji a mianowicie: 1) należy zaczynać od samogłosek i przejść do tych spółgłosek, które najłatwiej dają się łączyć w sylaby, 2) samogłoskę uczynić centrum łączenia liter. Tak poprawioną metodę analityczną będzie trzeba z konieczności stosować do dzieci, które metodą globalną nieszybko dochodzą do celu (a jest to mały procent wybitnych niewzrokowców, dzieci apatycznych, przemęczonych, roztargnionych). Pisać należy mało za to ładnie i tylko wytwory własne dzieci; precz z dyktandem, które nie daje żadnych korzyści a wyrządza wiele szkód. Czytać tylko cicho, głośne czytanie nie ma sensu. Uczyć się na pamięć mało, lecz dobrze i początkowo też tylko utworów własnych dzieci; te również należy zużywać w teatrze szkolnym. Przez to zczasem dziecko nabierze szacunku i czci dla utworów literackich.

W związku z tem, porusza autor zagadnienie „języka szkolnego", książek dla dzieci, teatru szkolnego, roli muzyki i rytmiki, uproszczenia ortografji.

Nr. 10, lipiec 1931 jako ostatni zeszyt rocznika XXII zawiera jedynie kronikę, recenzje, streszczenia i t. p.

T. Zaworski.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Leipzig 1930.

W. Ehrenstein[1]) w artykule p. t. „Psycholog-poeta i psycholog-uczony" mówi o ujmowaniu i przedstawieniu psychiki ludzkiej przez jeden i drugi typ psychologa. Uczony, obserwując i opisując życie psychiczne, dąży do ścisłego, naukowego ujęcia przejawów psychicznych w reguły i prawa; poeta, opisując przeżycia psychiczne indywidualne, stara się o efekt estetyczny. W gruncie rzeczy główne ich zadanie jest jedno i to samo,

---

[1]) Walter Ehrenstein, Der Dichterpsycholog und der Fachpsycholog. (Nr. 7—8, str. 305—318).

mianowicie obserwacja i przedstawienie typowych obrazów psychicznych; różny jest tylko sposób przedstawienia. Psycholog-naukowiec może z poetyckiego ujęcia przejawów psychicznych wiele skorzystać. Tyczy się to szczególnie dwóch dziedzin, mianowicie charakterologji i psychologji socjalnej.

Obszerna praca H. Hochholzera[2]) p. t. „Terminator i piśmiennictwo" poświęcona jest badaniom nad lekturą uczniów zawodowych szkół dokształcających w Wiedniu.

D. Jaehner w referacie p. t. „Urojona siostra" [3]) opisuje i tłumaczy rzadkie przejawy dziecięcej fantazji, jakie zaobserwowała u swej 2½-letniej córeczki. Dziewczynka ta, mimo, że posiadała młodsze od siebie rodzeństwo (braciszka i siostrzyczkę — bliźnięta), miała przez blisko pełny rok urojoną „siostrę z Berlina". O niej przy każdej sposobności wiele opowiadała, bawiła się z nią i wciąż powoływała się na nią.

B. Grahmann ogłasza część wyników badań eksperymentalnych nad ujmowaniem i przeżywaniem krajobrazu [4]). Badania przeprowadzono w Instytucie Psychologicznym w Lipsku nad dziećmi szkolnemi w wieku lat 9—14, kandydatami do zawodu nauczycielskiego i studentami Uniwersytetu. Osoby, badane zbiorowo lub pojedyńczo, oglądały różne krajobrazy, eksponowane na ekranie na przeciąg 3 sek. lub dłużej, następnie spisywały protokóły z doznanych wrażeń i spostrzeżeń. W ten sposób zebrano 2500 protokółów z 51 oglądanych krajobrazów. Autor referuje specjalnie o przebiegu ujmowania kształtów. Proces ten odbywa się trzema drogami: 1) Osoba ujmuje obraz jako niezróżnicowaną całość, później dopiero, t. j. po wyróżnieniu z kompleksu pewnych części i zlokalizowaniu ich, dochodzi do postaci zróżnicowanej. 2) Osoba z początku nie ujmuje całości, spostrzega tylko jedną część lub częściowy kompleks kształtów. Te części mają szczególną wartość postaciową, ponieważ mogą wpłynąć albo dodatnio, albo ujemnie na ujęcie całości 3) Osoba w pierwszej fazie ujmowania ma wrażenie całości krajobrazu i jednocześnie spostrzega, mniej lub więcej wyraźnie części. Ważnem jest stwierdzenie, że u osób młodszych przeważa tendencja do ujmowania całościowego, i to zarówno u płci męskiej jak i żeńskiej. U dziewcząt nadto da się zauważyć silne zabarwienie uczuciowe pierwszej fazy ujmowania.

W. Classen opisuje proces zdziwienia się i jego znaczenie pedagogiczne [5]). Chodzi tu mniej o sytuacje, w których nagłe i niespodziane wystąpienie jakiegoś przedmiotu pochłania naszą uwagę, ale o momenty chwilowego zatrzymania się czynnej uwagi w procesie poznawczym. Pod

---

[2] Hans Hochholzer, Lehrling und Schrifttum. (Nr. 7—8, str. 319—353).

[3]) Doris Jaehner, Die Phantasieschwester. (Nr. 7—8, str. 371—379).

[4]) Bernhard Grahmann, Landschaftserlebnis und Landschaftsbild. (Nr. 9, str. 385—398).

[5]) Willy Classen, Der Vorgang des „Stutzens" und seine pädagogische Bedeutung. (Nr. 9, str. 403—410).

wpływem przedmiotu, wywołującego zdziwienie („Stutzerreger") wzmaga się następnie napięcie uwagi w kierunku nowych procesów poznawczych. Efektem końcowym zaś jest albo wzbogacenie dotychczasowego poznania, albo jego korektura. Tego rodzaju zdziwienie zdarza się często przy lekturze i podczas nauki. Stąd też należy mu przypisać szczególne znaczenie pedagogiczne. Wzmożone napięcie uwagi jest bowiem najdodatniejszym momentem dla skutecznego przyswajania sobie materjału naukowego.

W. Illge w artykule p. t. „Dziecko a rzeczy niepojęte" [6]) mówi na podstawie wypowiedzenia się 12—13-letnich chłopców szkoły powszechnej, o sposobie tworzenia się teoryj u chłopców tego wieku. Badani chłopcy odpowiadali pisemnie na następujące pytania: Jak tłumaczę sobie 1) że samoloty latają? 2) ...że wielkie statki pływają? 3) powstanie burzy? 4) ...wiatru? 5) zmianę pór roku? 6) wzrastanie roślin? 7) powstanie z kwiatu owocu? 8) ...że ludzie umierają? 9) ...że można jeszcze po upływie 10 lat rozpoznać znajomego? 10) ...że podczas snu marzymy? — Odpowiedzi rzucają ciekawe światło na swoisty sposób obserwacji zjawisk i myślenia u dzieci, wogóle odsłaniają specyficzną strukturę ich psychiki. Nader znamiennym jest fakt, że chłopcy — nawet inteligentniejsi — tylko wyjątkowo opierają tłumaczenia na wiedzy szkolnej.

E. Meyer we wstępnym artykule omawia filozoficzne założenia dzieła Fröbla p. t. „Menschenerziehung" (Wychowanie ludzi) [1]). Fröbel, jako pedagog-teoretyk podzielał za życia los wielu myślicieli, którzy swemi ideami wyprzedzali współczesnych i wskutek tego nie byli przez nich zrozumieni. Jego psychologja wychodziła daleko poza ówczesną „psychologję władz duchowych". Możnaby ją nazwać „psychologję głębi duszy", ponieważ wysuwają się w niej na czoło instynkty, dążenia, pragnienia. Podstawowym i decydującym czynnikiem psychicznym jest instynkt twórczy. Twórczość, t. j. spontaniczna aktywność, wypływająca z osobowości, ma trojakie znaczenie: 1) subjektywno-indywidualne (osobnicze wyładowanie czy wyzwalanie się wewnętrznych podniet), 2) objektywno-nadindywidualne (wyrażanie się czyli objektywizacja w konkretnem dziele), 3) filozoficzno-uniwersalne (syntetyczne ujmowanie różności i porządkowanie chaotyczności). Ostatnim celem wychowania jest człowiek, jego osobowość. — W systemie wychowania Fröbla tkwią pierwiastki humanitaryzmu, szkoły pracy, problemu porady zawodowej, wychowania małego dziecka i t. p. nowoczesnych prądów pedagogicznych.

J. Crux i F. Haeger w swoim przyczynku do psychogenezy na podstawie fizjologji rozpatrują kwestję fizyczno-psychicznej zależności sympatji i antypatji [2]). Uczucia te sprowadzają autorzy za przykładem Fischera do instynktu odwzajemniania się („Vergeltungstrieb"). Nadto

---

[6]) Willi Illge, Das Kind und das Unfassbare. (Nr. 9, str. 410—417).

[1]) Eduard Meyer, Wertphilosophische Voraussetzungen in Fröbels Menschenerziehung. (Nr. 10, str. 433—443).

[2]) J. Crux und F. Haeger, Sympathie und Antipathie in ihren körperlichseelischen Bindungen. (Nr. 10, str. 444—451).

oświetlają to zagadnienie przy pomocy psychoanalizy i psychologji indywidualnej kierunku adlerowskiego. Zachowanie upośledzonych pod względem fizycznym osobników w stosunku wzajemnym i w stosunku do zdrowych rzuca ciekawe światło na powstawanie sympatji i antypatji. Ważną rolę gra tutaj uczucie małowartościowości, które przejawia się w aktywnem lub pasywnem dążeniu do kompensacji. Uczucia sympatyczne mają w wychowaniu szczególne znaczenie. Zbyt autorytatywne stanowisko wychowawcy utrudnia rozwój dodatnich uczuć sympatycznych. Szkoła pracy, wyrównująca dystans między wychowawcą i wychowankiem, sprzyja rozwojowi tych uczuć.

W. G. Schuwerack referuje o badaniach nad pragnieniami młodzieży, żyjącej w środowisku przemysłowem [3].

F. Blättner w artykule „Istota i godność pedagogiki" [4] roztrząsa kwestję, czy wobec poważnych zastrzeżeń, podniesionych w literaturze przez niektórych uczonych (Krieck, Kroh, Lochner), można przyznać pedagogice charakter naukowy czy nie. Dla lepszego wyświetlenia sprawy odgranicza autor pojęcie „pedagogika" od pojęcia „wychowanie". Pedagogika oznacza trzy rzeczy: 1) czynność wychowywania, 2) myśli o wychowaniu, 3) naukę o wychowaniu. Otóż, tylko termin „wychowanie" odnosi się do rzeczywistości wychowawczej, a termin „pedagogika" jedynie dotyczy myśli o wychowaniu. Autor zakłada zgóry, że pedagogice, w przeciwieństwie do nauki o wychowaniu, nie może przysługiwać charakter naukowy, gdyż właściwie pedagogika teoretyczna co do swej orjentacji i swych postulatów zależna jest od poglądu na świat. Z tej racji uważa też autor próby A. Dilthe'a, Nicolai Hartmann'a i Jonasa Cohn'a, którzy z odmiennych punktów widzenia usiłowali dowodzić możność naukowego charakteru pedagogiki — za nieudane. Do negatywnego rezultatu prowadzi także rozpatrzenie logicznej struktury pedagogiki oraz ujmowanie pedagogiki jako nauki o przedmiotach ideowych. Główna myśl całego artykułu streszcza się w następujących zdaniach: „Pedagogika jest to twór myślowy zupełnie różny od nauki o wychowaniu. Pedagogika kieruje wychowaniem, zakreśla cel i wskazuje środki, lecz według dzisiejszych poglądów sama nauką nie jest i być nie może. Tem nie mniej pedagogika jest potrzebna i ważna, jest nieodzownym czynnikiem naszego życia duchowego" (str. 498).

H. Hochholzer zajmuje się właściwościami okresu dojrzewania u młodocianych (uczniów przemysłowych szkół dokształcających w Wiedniu) z punktu widzenia faz rozwojowych i cech charakterologicznych [5]. Autorowi chodzi szczególnie o wykazanie korelacji między dojrzewaniem fizycznem i psychicznem u badanych (ogółem 2000) młodocianych. Pracę swą oparł na bogatym materjale antropologiczno-statystycznym, posiłkując się

---

[3]) W. G. Schuwerack, Wünsche der Industriejugend. (Nr. 10, str. 451—458).

[4]) Fritz Blättner, Wesen und Würde der Pädagogik. (Nr. 11, str. 481—504).

[5]) Hans Hochholzer, Pubertätsphasen und Pubertätstypen des männlichen Jugendlichen. (Nr. 12, str. 529—543).

także metodą antropometryczną i graficzną. W rezultacie rozróżnia 6 faz rozwojowych procesu dojrzewania fizyczno-psychicznego, mianowicie fazę dojrzewania wstępną, wczesną, główną i następczą oraz fazy młodzieńczości wczesnej i pełnej. Każdej z tych faz dojrzewania odpowiadają określone cechy charakterologiczne. Cały proces odbywa się przeciętnie w wieku od lat 15;1 do 17;11. W rzeczywistości zachodzą liczne odchylenia: największe przy fazie dojrzewania wczesnej do 3;7 lat, najmniejsze przy głównej — 2;11 lat i przy fazie pełnej młodzieńczości — 2;5 lat. W indywidualne różnice najbardziej obfitują fazy dojrzewania wstępna, wczesna i następcza, i to zarówno co do wieku, przebiegu i czasu trwania tych faz. Ciekawe jest porównanie różnic, zachodzących między poszczególnemi typami konstytucjonalnemi, jakie w swej typologji określił E. Kretschmer. I tak: okres dojrzewania typu astenicznego przypada przeciętnie na wiek od lat 14,11 do 18,0, atletycznego — od lat 14,7 do 17,7, piknicznego — od lat 15,0 do 17,10, dysplatycznego — od lat 15,0 do 18,0. W dalszym ciągu porusza autor różnice rasowe, jako czynnik czasowy przy dojrzewaniu. Wynik jego badań zaprzecza potocznemu poglądowi, jakoby dojrzewanie przejawiało się wcześniej u ludów na terytorjach, położonych bardziej na południe. W końcowych wywodach podkreśla autor pedagogiczny postulat uwzględnienia faktu, że głównie trzy czynniki wpływają na ukształtowanie charakteru dojrzewających młodocianych każdego typu; są to: budowa ciała, rytm procesu dojrzewania i specyficzna struktura psychiczna. Konkretne wnioski autora idą w kierunku odpowiedniego różnicowania uczniów według faz dojrzewania. W ślad za tem należy w miarę możności zorganizować jednolite klasy, zniżyć frekwencję klas oraz przystosować przedmioty naukowe do faz dojrzewania. Przedmioty takie jak: nauka obywatelska, poetyka, psychologja, logika i fil. propedeutyka naogół nie zajmują młodocianych przed ukończeniem 17-go roku życia.

M. Keilhacker omawia wyniki własnych badań nad rozwojem pojęcia „sprawiedliwy" u dzieci i młodocianych [6]). Autor oparł swoje badania na wypracowaniach uczniów (ogółem 1184 wypracowań) wszystkich klas trzech szkół średnich. W szczególności doszedł do następujących wyników: 1) Dzieci i młodociani przeżywają pojęcie „sprawiedliwy" (w stosunku do nauczyciela) szczególnie intensywnie. 2) Rozwój pojęcia przechodzi naogół następujące etapy: samo postulowanie sprawiedliwości, podanie przyczyn i skutków, różniczkowanie pojęcia według znaczenia, poznanie, iż być sprawiedliwym jest rzeczą trudną oraz propozycje w kierunku przezwyciężenia trudności. 3) Dziewczynki przytaczają więcej przyczyn i skutków niż chłopcy. 4) Co do wieku dziewczynki wyprzedzają w rozwoju chłopców. 5) Rzeczownik „sprawiedliwość" występuje znacznie rzadziej i później niż przymiotnik „sprawiedliwy". Przeciętnie u 13—15-letnich zastosowanie rzeczownika mnoży się, zaś prawidłowe zastosowanie przymiotnika pojawia się regularnie u 10—11-letnich. *Fr. Śniehota.*

---

[6]) Martin Keilhacker, Die Entwicklung des Begriffes „gerecht" bei Kindern und Jugendlichen. (Nr. 12 str. 544—558).

KRONIKA

WALNY ZJAZD DELEGATÓW NAUCZYCIELSTWA.

W dniu 3 i 4 lipca 1931 r. odbył się Walny Zjazd Delegatów Stowarzyszenia Chrz. Nar. Naucz. S. P. w Warszawie, gdzie uchwalono w odniesieniu do szkolnictwa i wychowania publicznego następujące wnioski:

1. Walny Zjazd Delegatów wzywa członków Stowarzyszenia, ażeby przez pisemne podawanie do Sekcji Pedagogicznej swych spostrzeżeń z terenu szkoły, jak: charakter dziecka wstępującego do szkoły, dziecko wsi lub miasta, tej lub innej okolicy, dziecko w okresie przejściowym i t. p. przyczynili się do opracowania podstaw naukowych wychowania narodowego.

2. Walny Zjazd Del. stwierdza, że wszelkie próby przekształcenia szkoły, oparcia pracy na nowych podstawach pedagogicznych nie wydadzą należytych rezultatów bez połączenia pracy szkolnej ze środowiskiem, w którem wychowanek znajduje się, wobec tego wzywa się wszystkich członków do jak najściślejszej współpracy szkoły z domem.

3. Wychodząc z założenia, że nauczyciel jest najważniejszym czynnikiem rozwoju szkoły w ogólności, a szkoły powszechnej w szczególności należy umożliwić nauczycielom szkół powszechnych dostęp na studja wyższe przez przekształcenie obecnych seminarjów naucz. na gimnazja typu pedagogicznego.

4. Do zakładów kształcenia nauczycieli należy przyjmować wyłącznie dobry materjał uczniowski (jeśli nie wybrany). Zwracać większą uwagę na stronę wychowawczą w zakładach kształcenia nauczycieli, kładąc większy nacisk na ułożenie i znajomość form towarzyskich.

5. Walny Zjazd wzywa swych członków do tworzenia i otoczenia szczególną opieką zespołów byłych wychowanków szkół powszechnych, a to: A) celem pogłębienia i utrwalenia w nich tych zasad wychowania obywatelskiego i chrześcijańskiego, jakie dała im szkoła, a celem uchronienia ich od wszelkich demoralizujących i zgubnych wpływów czynników postronnych; B) dla przygotowania ich do życia społecznego, opartego na solidarności i wzajemnem współdziałaniu wszystkich warstw społecznych; C) celem przygotowania szerokich kadr społecznych, interesujących się szkołą powszechną i jej sprawami z nią związanych.

6. Walny Zjazd Delegatów Stow. stwierdzając niezmiernie nikłe jak dotąd zainteresowanie się pomocą lekarską dla dziatwy szkolnej szczególnie szkół powszechnych wiejskich wzywa Zarząd Gł. ażeby zażądał od miarodajnych czynników zainteresowania się zdrowotwnością dzieci szkół wiejskich przez częste wizyty lekarskie.

7. Jeżeli nauka robót ręcznych i rysunków wydać ma należyte wyniki, należy: a) postawić naukę tych przedmiotów w seminarjach nauczycielskich na odpowiednim poziomie; b) organizować więcej jak dotąd wakacyjnych kursów robót i rysunków; c) urządzać centralne pracownie robót ręcznych i rysunków, w którychby nauczycielstwo danego rejonu miało możność zapoznania się z przedmiotami temi i ich metodą.

POLEMIKA

DYSKUSJA Z P. I. STEINEM O „SZTUCE WYCHOWANIA" DR. JELEŃSKIEJ.

Kontynuowanie polemiki na temat książki p. Jeleńskiej jest o tyle uzasadnione względami rzeczowemi, że książka ta zdobyła sobie niezwykle dużą popularność, jest więc zjawiskiem szczególnie aktualnem, ja zaś, o ile mi wiadomo, jestem jedynym krytykiem, który nie odniósł się zasadniczo pozytywnie do niej.

P. Stein pisze w ubiegłym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego" o mojej polemice jako o recenzji, choć zastrzegałem się, że nie piszę recenzji, nie zatytułowałem też mojej polemiki słowem „polemika", jak to twierdzi p. St., lecz dałem tytuł „Nieporozumienia pedagogiczne". Nie będę się sprzeczał, czy książka, która ma działać jest, czy nie jest książką o charakterze publicystycznym, jeżeli ją tak nazwałem, to dlatego, że w książkach o charakterze „Sztuki wychowania" wstępne rozdziały teoretyczne są całkowicie zbyteczne. Słusznie zauważa p. Stein, że nigdzie autorka nie powiedziała, iż jedynie pożyteczną jest ksaiżka, która działa, byłem jednak uprawniony do zrobienia uwagi, iż takie zdanie jest niesłuszne, ponieważ autorka na samym wstępie przedmowy zaznacza: „Pragnieniem mojem gorącem jest, aby książka ta była pożyteczna.

Książką pożyteczną w zakresie pedagogiki jest „książka, która działa". Brak tu słowa „tylko" (taka książka), lecz brak również zwrotu, oznaczającego, iż między innemi rodzajami książek pożyteczną jest także taka, która działa, zewnętrzna zaś forma twierdzenia sprawia, istotnie wrażenie, że autorka uważa za pożyteczne jedynie książki, które działają. Słusznie mniema p. St. — i to jest jedyny jego zarzut, który przyjmuję, — że zwrot „arcyludzkim problemem pedagogicznym" nie zachodzi w książce. Na szczęście ta popełniona przeze mnie omyłka nie gra roli w mojej polemice, spowodowana zaś jest częstem używaniem przez autorkę zwrotu „problem", który raz jest życiowy, to znowu pedagogiczny, a w obu razach niejasny. Bądź co bądź takie omyłki nie powinny się zdarzać w krytyce.

Oba argumenty p. St. przeciw mojemu zarzutowi, że interpretacja wiecznego celu wychowania jest absurdem, są niedostateczne, ponieważ zgadzam się na tezę p. St., że „wychowanie fizyczne nie może być w wy-

chowaniu celem dla siebie i w teorji pedagogicznej musi być podporządkowane celom wychowania duchowego". Tem niemniej nie sprzeciwia się to wcale mojemu twierdzeniu, że „wychowanie fizyczne miało i ma cele jeszcze inne niż wspieranie wychowania duchowego", że więc sama dzielność fizyczna jest także uznawana jako wartość pozytywna. Bardziej skomplikowanym jest drugi argument p. St., że cała książka przeczy mojemu zarzutowi, iż interpretacja wiecznego celu nie obejmuje wartości moralnych. W moich oczach uchodzi to właśnie za coś złego, że z moim zarzutem „rozprawia się cała książka" w ten sposób, że część jej normatywna, która rzekomo ma być oparta na założeniach, wypowiedzianych w rozdziałach wstępnych, jest faktycznie w sprzeczności z temi założeniami, zwłaszcza zaś z najważniejszem z nich, t. j. z interpretacją wiecznego celu wychowania. Gdyby było inaczej, to nie mógłby p. St. ocenić pozytywnie normatywnej części książki, uważając interpretację celu za niewystarczającą.

Jaknajkategoryczniej zastrzec się musiałbym przeciw temu, gdyby słowa p. St. orzekające, że „można mieć tylko inny pogląd na sprawę" oraz tuż po nich następujące zdanie: „Autorka w swoim poglądzie nie odstąpiła w niczem od katolickiego stanowiska w tej sprawie" miały mi imputować jakieś odmienne stanowisko ideologiczne wogóle, a zwłaszcza niezgodne ze stanowiskiem katolickiem. W całej mojej polemice wogóle nie wypowiadałem się na temat tego co być p o w i n n o, lecz jedynie zająłem się teoretycznemi sądami autorki. Istota nieporozumienia między mną a p. St. właśnie na tem się zasadza, że p. St. tego nie dostrzegł. Pojęcie celu wychowania jako zharmonizowania człowieka wewnętrznego, nie mówiąc nic o wartościach etycznych, religijnych, nie może być ideałem katolickim.

Gdy mówię, że autorka „należy do szeregu osób, że o wychowaniu można mówić tylko w stanie pewnej egzaltacji i t. d.", to wcale nie cytuję, jak to twierdzi p. St., tylko wypowiadam te słowa od siebie, co mi robić wolno, o ile to należycie uzasadniam. Właśnie polemika p. St. na temat rozwiązywania przez dom problemów pedagogicznych, o czem autorka mówi na str. 14, świadczy o tem, iż trzeba być ostrożnym w używaniu słów podniosłych, mówiąc o wychowaniu. Niewątpliwie uprawia dom refleksję wychowawczą, podobnie, jak kupiec uprawia refleksję ekonomiczną, zastanawiając się np. nad celowością wszczętej przez siebie imprezy reklamowej. W obu wypadkach zachodzi istotnie rozwiązywanie pewnych praktycznych kwestyj, jednakże o rozwiązywaniu przez dom problemów pedagogicznych możnaby mówić dopiero wówczas, gdy te rozwiązania mogły posunąć naprzód teorję pedagogiczną, a tymczasem naogół tak nie jest. Również kupiec naogół nie może mieć pretensyj do zasług nad rozwojem teorji ekonomicznej.

Jeżeli, jak powiada p. St. cała książka przeczy mojemu zarzutowi co do zdania autorki na temat formowania nawyknień (str. 32), to w takim razie znowu zachodzi tu sprzeczność między poszczególnemi częściami książki. P. St., polemizując ze mną, cytuje następujące zdanie autorki:

„Każdy człowiek posiadać musi przyzwyczajenie złe i dobre, ale nie posiadając silnej i dobrej woli, nie może mieć charakteru". Gdyby wzmianka o złem przyzwyczajeniu miała wyrażać normatywne stanowisko autorki, to musiałbym uznać, że jest ono niezgodne zarówno ze stanowiskiem Kościoła katolickiego jakoteż teorji pedagogicznej, oba te stanowiska bowiem nie idą na żadne kompromis ze złem.

Skoro p. St. mógł się niezgodzić na niektóre założenia autorki, skoro innych założeń broni jedynie z powoływaniem się na dalsze rozdziały książki, to temsamem nietrudno mu być powinno zgodzić się na moje zasadnicze stanowisko, że „Sztuka wychowania" „będzie mogła stać się książką pożyteczną po gruntownem oczyszczeniu jej z twierdzeń nieścisłych, błędnych, nieostrożnych i niepotrzebnych".

M. Wachowski.

SPROSTOWANIE.

W Nr. 3 Kw. Ped., str. 289, wiersz 11 od góry zakradł się błąd. Właściwe jego brzmienie jest następujące: Wyrażenia „fałszowanie rzeczywistości" i „skręcanie karku" naruszają niepotrzebnie rzeczowość pola.

III ANNÉE LE 1 OCTOBRE 1931 No 4

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES
DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

B. SUCHODOLSKI.

IDEA OF PROGRESS.

I wish to show, according to history, that the idea of progress is a very recent belief. This doctrine was the fruit of XVIII Century rationalisme. The life of the middle ages reveals to us only the idea of Providence and the idea of perfection. The doctrine of progress is logically and morally contradictory and incompatible with the principle of individualisme because it is mankind and not the individual that is the end.

T. MIKUŁOWSKI.

UMFRAGE UEBER DIE VOLKSSCHULLEHRERBILDUNG.
(Schluss).

Die Frage, ob die Volksschullehrer in Polen schon jetzt zum Universitätsstudium vorbereitet sind, wird von der Mehrheit der Teilnehmer der Umfrage negativ beantwortet, dagegen wird die Wichtigkeit und Zweckmässigkeit des Universitätsstudiums der Volksschullehrer grundsätzlich ohne weiteres

anerkant. Manche Teilnehmer der Umfrage äussern den Wunsch, dieses Hochschulstudium der Volksschullehrer besonders zu gestalten: es soll einen vornehmlich pädagogischen Charakter tragen. Die in Polen unlängst gegründeten Pädagogien erwecken kein besonderes Interesse der Mitarbeiter; es sind vorläufig noch immer nichts als Versuchsanstalten. Die Frage der sogen. pädagogischen Gymnasien hat sehr diverse Antworten hervorgerufen, da der Begriff der pädagogischen Gymnasien nicht für alle gleichlautend ist. Jedenfalls werden diese Lehranstalten nur von einer Minorität der Teilnehmer für zweckmässig gehalten.

Die letzte Frage, ob die Lehrerbildung in Polen nach einem einheitlichen Muster oder etwa verschiedenartig zu gestalten ist, hat eine lebhafte Diskussion hervorgerufen. Die Mehrheit der Teilnehmer hat sich für eine Uniformität der Lehrerbildung ausgesprochen, doch gibt es auch viele bemerkenswerte Stimmen, die sich dagegen äussern.

FR. ŚNIEHOTA.

ÜBER CHARAKTER UND TYPEN DER EINKINDER.

Untersuchungen über das Problem des einzigen Kindes in der Familie im Grossstadtmilieu.

Des weiteren gibt der Verfasser eine eingehende Analyse des von ihm gesammelten Untersuchungsmaterials, wertet und bespricht die Einzelergebnisse..

Aus den Antworten der Eltern ergaben sich wertvolle Schlüsse über solche Momente wie: die beständige Furcht der Eltern um Leben und Gesundheit des Einkindes, die leibliche Erziehung und den Gesundheitszustand, den häuslichen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Kindes, seine Position in der Familie, sein Verhältnis zur Schule, zum Lehrer und den Schulkameraden, über seine speziellen Beanlagungen und Interessenrichtungen (Berufswahl), über Temperament, Charakter und ewent. Typus des Einkindes. Aehnliche Hinweise über

Erziehung, Verhalten und Fortschritte in der Schule liessen sich den Beobachtungen und Antworten der Klassenlehrer entnehmen. Das Ergebnis der Intelligenzprüffung lautet zunächst dahin, dass der I.—Qu. der Einkinder durchschnittlich 102 — 103, der I.—Qu. der übrigen Kinder 9 9— 100 beträgt. Sodann wurde die Beobachtung gemacht, dass die intelligentesten Einkinder durchweg dem höheren, die minderbegabten den niederen Standsschichten angehören. Die praktische Intelligenz des „besseren" Einkindes lässt allerdings manches zu wünschen übrig.

Es folgen vier Persönlichkeitsbeschreibungen von typisch „schwererziehbaren" Einkindern sowie vergleichende Betrachtungen hinsichtlich der eigenen und fremden Forschungsergebnisse (P. P. Błonsky, A. Busemann, H. Sesemann, A. Adler), soweit sie das Einkind betreffen.

Zusammenfassend stellt der Verfasser fest, dass wir beim grossstädtischen Einkinde vorwiegend temperamentvolle, extravertierte Charaktere vor uns haben. Mit lebhaftem Temperament und Extraversion geht jedoch nur ausnahmsweise „Schwererziehbarkeit" parallel. Die bisherigen Ansichten über allgemeine Verzärtelung und Mangel an Gemeinschaftsgefühl bei Einkindern lässt sich auf Grund neuerer Untersuchungsergebnisse nicht in vollem Umfange aufrecht erhalten. Freilich gibt es typisch verzärtelte, verzogene und sich schwer in die Klassengemeinschaft einfügende Einkinder, aber solche Charaktere bilden nicht die Regel unter den Einkindern. In Katowice war nur jedes zehntete Einkind „schwererziehbar".

Im schlusskapitel wird vom Verfasser auf die grosse und segensreiche Bedeutung von Elternberatungsstellen hingewiesen.

X P. CHOJNACKI.

DIE BEDEUTUNG DER PSYCHISCHEN FUNKTIONEN IN DER ERZIEHUNG.